Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 3070218
Centre d'intérêt : 751

Langlois, Richard

La supervision de l'enseignement du français, langue maternelle au secondaire / par Richard Langlois. -- Hull : R. Langlois, 1984.
viii, 195 f. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Hull, en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. 175)-78. Dépouillement partiel : Appendice I. Guide de suivi de l'enseignement du français, langue maternelle au secondaire.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull. Département des sciences de l'éducation.

Descripteur(s) : Français (langue) * Supervision de l'enseignement * Guide * Auto-évaluation * Compétence de l'enseignant * Compétence de l'administrateur * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est d'élaborer et d'appliquer un guide pour aider les superviseurs à assurer le suivi de l'enseignement dans le cadre de l'application du nouveau programme de français, langue maternelle, au secondaire. Ce guide met le focus sur l'enseignement du français lui-même et sur le suivi de cet enseignement. Dans un premier temps, l'auteur décrit les compétences attendues de l'enseignant en regard des exigences du nouveau programme de français, puis, dans un second temps, présente les compétences attendues du superviseur. Il propose également des scénarios d'enseignement et de cours basés sur le nouveau programme, une échelle numérique pour l'auto-évaluation du processus d'enseignement/apprentissage, une échelle numérique pour l'auto-évaluation du processus de supervision et un inventaire des croyances en supervision. Le devis d'implantation du nouveau programme de français, le **Plan d'action de français**, a servi de terrain pour l'application du guide qui a été distribué à plusieurs superviseurs de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais et des commissions scolaires de la région 6 nord. Un questionnaire de feed-back relatif au guide a servi à recueillir de l'information au sujet de la pertinence de son contenu.

Type de document :

LA SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE AU SECONDAIRE.

U.Q.A.H.-M.Ed.

Richard Langlois

9071236

LA SUPERVISION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE AU SECONDAIRE

par Richard Langlois

Rapport de recherche présenté au Département des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec, à Hull, en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation

Hull, Canada, 1984

RECONNAISSANCE

L'auteur de la présente recherche tient à exprimer ses remerciements à Monsieur Toussaint Fortin de l'Université du Québec, qui a agi comme tuteur au cours de la présente démarche. Des remerciements s'adressent également à M. Georges Goulet qui a guidé l'auteur dans la phase de rédaction du présent rapport de recherche.

La dactylographie de ce rapport de recherche a été réalisée par Madame Line Lalonde, du service des ressources éducatives de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais.

TABLES DES MATIÈRES

Chapitres	Pages
INTRODUCTION	vi
I.- LE BILAN CONJONCTUREL	1
1. Le vécu professionnel	1
2. L'enseignement du français	2
3. La supervision de l'enseignement du français	5
4. La conjoncture scolaire québécoise	7
5. Le problème à résoudre	9
II.- LE BILAN CONCEPTUEL	10
1. L'enseignement du français	10
2. La supervision de l'enseignement	21
3. Le cadre théorique	38
III.- LES SOLUTIONS POSSIBLES	46
1. La supervision et la structure scolaire	46
2. Le processus de supervision	47
3. La relation superviseur-supervisé	48
IV.- LA SOLUTION RETENUE	51
V.- APPLICATION DE LA SOLUTION RETENUE	59
VI.- RETOMBÉES DE L'APPLICATION	63
CONCLUSION	73
BIBLIOGRAPHIE	75

Appendices

1. GUIDE DE SUIVI	77
2. QUESTIONNAIRE DE FEED BACK	153
3. COMMUNICATIONS	167
4. PROJET D'UNE NOUVELLE STRUCTURE D'ANIMATION	170

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
I. - Schéma conceptuel de la fonction contrôle	25
II. - Le continuum de comportements de supervision de Glickman	35
III. - Catégories de personnel	37
IV. - Les solutions possibles	50
V. - La solution retenue	56

LISTE DES FIGURES

Figures	Pages
1. - Eléments de la structure d'un programme	11
2. - Le curriculum selon M. Johnson Jr. (adapté par Gilles Dussault)	13
3. - Un système de supervision clinique en relation avec l'enseignement	29
4.- Eléments fondamentaux du programme d'études	41
5. - Eléments fondamentaux de la supervision	42
6. - Les compétences d'enseignement et de supervision	52
7. - Structure intégrée Enseignement-Supervision	58

INTRODUCTION

Depuis sa création en 1960, le ministère de l'Éducation du Québec a procédé à plusieurs changements qui ont entraîné des conséquences plus ou moins grandes sur la qualité de l'éducation. L'un des changements les plus récents est celui qui a consisté en l'adoption d'un nouveau règlement concernant le régime pédagogique des niveaux primaire et secondaire. Il est appliqué progressivement depuis septembre 1982 et suscite beaucoup d'intérêt et de discussion puisqu'il entraîne des modifications majeures dans le vécu même des élèves et des enseignantes et enseignants.

Le nouveau règlement a donné suite à un exposé de politique et est destiné à assurer l'application de ses plus importantes dispositions d'ordre pédagogique. Il vient préciser la nature des services éducatifs qui doivent être offerts aux élèves et définir le cadre qui doit régir leur organisation. En ce qui a trait à l'enseignement du français, langue maternelle, les changements annoncés sont majeurs. En effet, un nouveau programme d'études est édicté par le Ministre pour tous les degrés du primaire et du secondaire. De plus, un nouveau matériel didactique approuvé est mis entre les mains des élèves et une nouvelle politique d'évaluation pédagogique établit, au niveau national, les grandes orientations de l'évaluation des apprentissages. Au niveau de la Commission scolaire, le conseiller pédagogique en français langue maternelle est désigné pour être la ressource officielle pour l'implantation du nouveau programme de français au secondaire. Un Plan d'action de français est élaboré pour faire vivre aux enseignantes et enseignants

ainsi qu'aux directrices-adjointes et directeurs-adjoints responsables du français dans les écoles, des activités d'information et de formation au sujet du nouveau programme de français.

La problématique de la présente recherche a pris naissance dans mon vécu professionnel de conseiller pédagogique où j'ai pris conscience de la présence d'un certain nombre de difficultés ou de problèmes quand vient le temps dans l'école d'assurer le suivi de l'enseignement du français. À cette situation, il faut ajouter que depuis quelques années déjà, le système scolaire québécois subit une décroissance qui se caractérise par une diminution de sa clientèle, ce qui entraîne une réorganisation des services à rendre, et qui se traduit souvent par une diminution des ressources financières, matérielles et humaines, ainsi que par une augmentation de la charge de travail. Dans ce contexte de décroissance, des questions se sont posées, à savoir, comment assurer le suivi de l'enseignement du français langue maternelle avec un nouveau programme d'études et ce, dans la conjoncture d'une diminution des ressources? Existe-t-il un modèle théorique de supervision pédagogique qui permettrait d'assurer un suivi efficace de l'enseignement du français? Le Plan d'action de français pourrait-il servir de terrain pour appliquer certains éléments de cette recherche-action? Autant de questions qui m'ont donné le goût de vivre un processus de résolution de problème inspiré de celui qui est présenté dans le programme de maîtrise. C'est pourquoi, outre l'introduction, le rapport de recherche traite du bilan conjoncturel et conceptuel, des solutions possibles, de la

solution retenue, de l'application de la solution retenue et des retombées de cette application. Le rapport se termine par un bref retour sur les préoccupations du départ et suggère quelques avenues pour continuer la réflexion, par exemple, sur l'ouverture de l'alternative retenue à d'autres matières dans l'école, ou encore sur l'impact que pourraient avoir de nouveaux développements de la conjoncture éducative sur le suivi de l'enseignement en général.

CHAPITRE PREMIER

LE BILAN CONJONCTUREL

Le présent chapitre aborde la problématique qui a donné naissance à la démarche de recherche faisant l'objet de ce rapport. Après avoir situé le vécu professionnel de l'auteur de cette recherche, les éléments principaux de la problématique sont abordés sous deux aspects, c'est-à-dire, la situation prévalant au moment du début de la démarche et la situation souhaitée à ce même moment. La situation actuelle de 1984 a déjà intégré certains éléments de la situation souhaitée compte tenu du fait que la problématique est en constante évolution. C'est pourquoi, il faut tenter de tenir compte de ce phénomène tout au long de la lecture du rapport.

1. Le vécu professionnel

Le conseiller pédagogique en français qui entreprend la présente démarche de recherche a un vécu professionnel de douze années dans le domaine de l'enseignement du français, dont cinq comme enseignant et chef de groupe à la Polyvalente de Hull. Les fonctions de conseiller pédagogique en français m'amènent à travailler avec le personnel enseignant le français langue maternelle, au secondaire sur le territoire de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais. Ce personnel compte environ cent vingt-cinq (125) personnes réparties dans une dizaine d'écoles, la plupart des écoles polyvalentes. Le travail consiste à assurer une concertation régionale au niveau des programmes d'études et du matériel didactique à acheter pour les élèves; l'animation, le perfectionnement et la mise à jour du personel

s'effectuent selon les besoins émis par les écoles et avec l'appui des directeurs d'écoles qui sont informés des interventions qui s'effectuent dans leur école auprès de leur personnel. C'est en vivant ces activités diverses que j'ai, comme conseiller pédagogique, pris conscience d'un certain nombre de problèmes liés les uns aux autres et qui m'ont donné le goût d'entreprendre une démarche de résolution de problème. Cela représentait un défi nouveau et le désir était grand de faire quelque chose pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

2. L'enseignement du français

L'enseignement du français est le premier élément important qui fait l'objet de la présente recherche. Le conseiller pédagogique, même s'il n'enseigne pas le français, fait des interventions auprès de celles et ceux qui ont la mission de faire réaliser des apprentissages aux élèves. C'est pourquoi l'analyse traite de la situation actuelle observée dans le milieu et de la situation souhaitée en fonction de certains correctifs à apporter.

2.1 Situation actuelle

Depuis 1969 l'enseignement du français vit des années difficiles. Cette année 69 a vu apparaître un nouveau programme de français, le programme-cadre, caractérisé par une orientation nouvelle, le développement de l'habileté à communiquer oralement et par écrit et par des objectifs généraux. Le ministère de l'Éducation

laissait aux milieux, commissions scolaires, écoles et personnel enseignant, la tâche de préciser le contenu se contentant de proposer des thèmes pour chacun des degrés du secondaire. Faute de moyen et de directive pour effectuer ce travail dans le milieu, chacun s'est organisé et a précisé son programme d'études en fonction de sa vision personnelle; des tangentes ont été prises au niveau des méthodologies et du matériel didactique, d'où l'impossibilité de faire consensus sur l'élaboration d'un instrument commun d'évaluation. Des protestations fusaient de toutes parts, les parents criaient que les élèves ne savaient plus écrire et que l'on devrait retourner aux programmes et méthodes d'antan. En 1973, les pressions aidant, le ministère de l'Éducation lance un Plan de développement de l'enseignement des langues (Plan DEL) de 100 millions. Il déverse des magnétophones dans les commissions scolaires à raison d'un magnétophone par professeur de français et fait ériger des ateliers de rrançais dans certaines écoles pour permettre aux élèves et au personnel enseignant de rafraîchir leurs méthodes et d'intégrer davantage l'audiovisuel à leurs moyens d'enseignement. Cette opération fut plus ou moins bien réussie, compte tenu des coûts encourus et des résultats décevants. Le personnel enseignant continue d'enseigner avec les vieux programmes et leurs méthodes traditionnelles. Si bien, qu'en 1976, le Ministère annonce l'élaboration d'un nouveau programme d'études en français, qui sera à ce point précis, que les enseignantes et enseignants pourront l'utiliser dans leurs classes avec du matériel didactique que chaque élève aura

en main. L'application obligatoire de ce nouveau programme est prévue pour septembre 1980 en 1re secondaire et à un degré par année par la suite. Connaissant déjà la résistance au changement dans le milieu, le conseiller pédagogique constate que la situation ne sera pas facile et qu'il faudra réfléchir à la façon d'implanter ce changement qui s'annonce important et pour lequel les utilisateurs ne s'empressent pas d'obtenir des informations nouvelles.

2.2 Situation souhaitée

La situation souhaitée se conçoit au niveau de l'enseignement du français d'abord comme un changement d'attitude de la part de toute personne intervenant dans ce domaine, que cette personne soit dans l'enseignement, à la direction de l'école ou dans le milieu comme parent. Il doit y avoir une façon de concevoir l'enseignement du français en tenant compte des réalités des années 1980. Le nouveau programme de français reprend les orientations de 1969 et va beaucoup plus loin dans la description du programme en objectifs terminaux et en activités d'apprentissage centrés sur la compétence attendue des élèves de tous les degrés du secondaire. Il rend obligatoire le processus d'apprentissage qui favorise le développement d'habiletés chez les élèves. De plus, il prévoit l'utilisation de matériel didactique congruent avec les orientations et les objectifs du programme d'études. Ce qu'il faut, c'est que le personnel enseignant fasse sien ce nouveau programme et considère le changement comme bénéfique. Une situation idéale verrait le personnel enseignant le français se regrouper en équipes dynamiques et

positives, dans chaque école, en train de se concerter et de planifier les activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les moyens d'évaluation. Pour en arriver à cela, il faut d'abord une volonté d'appropriation du nouveau programme plutôt que de continuer à le voir comme un changement qui ne correspond pas à sa propre vision de l'enseignement du français.

3. La supervision de l'enseignement du français

La supervision de l'enseignement du français se présente comme le second élément important dans la présente démarche. Elle n'est pas effectuée par le conseiller pédagogique du français, mais plutôt par un membre de la direction de l'école, l'adjoint de la matière. Au niveau de la supervision du français, il y a aussi des problèmes qui sont perçus dans le milieu.

3.1 Situation actuelle

En premier lieu, il faut noter qu'une nouvelle structure de directeur adjoint a été implantée dans chaque école dans le but d'assurer un meilleur encadrement pédagogique. Les chefs de groupe qui sont des enseignantes ou des enseignants à la base, ont vu leur libération diminuer presque totalement pour permettre la mise sur pied de cette structure qui, dans la pratique quotidienne, sert d'encadrement pour les élèves uniquement. Les orientations de la commission scolaire vont dans le sens d'assurer le suivi des élèves, ce qui a pour conséquences que les directeurs-adjoints n'en finissent plus de s'occuper des élèves et il ne reste plus de temps pour

s'occuper du personnel enseignant. Selon des témoignages, il n'est pas rare de voir une étape-bulletin de quarante-cinq (45) jours au cours de laquelle le directeur-adjoint n'a pas eu le temps de parler pédagogie avec une des personnes qu'il a pourtant mandat d'évaluer pédagogiquement à la fin de l'année scolaire. La presque totalité des interventions des directeurs-adjoints auprès de leur personnel enseignant a lieu pour des questions administratives ou de contrôle des biens et meubles dans l'école. Le temps est utilisé pour résoudre des problèmes d'élèves. Certaines expériences vécues amènent à penser que moins il y a de rencontres à caractère pédagogique avec le personnel enseignant, plus il y a d'élèves à la porte du bureau du directeur-adjoint. C'est un cercle vicieux qui, dans certains cas, semble faire l'affaire de l'enseignante ou de l'enseignant, puisque pendant que le directeur-adjoint est occupé avec des élèves, ces derniers ne dérangent pas la classe et l'adjoint n'est pas visible pour contrôler ou évaluer le personnel. Un autre élément vient caractériser la supervision pédagogique, c'est la relation entre superviseurs et supervisés. Il s'agit d'une relation de travail souvent froide et dénotant l'autorité du patron ou l'attitude de subordination de l'employé. Cette relation n'est pas de nature à créer ni maintenir un climat de confiance et de satisfaction au travail. Il semble exister une démotivation croissante chez le personnel enseignant et même chez le personnel de direction ce qui, en conséquence, amène chacun à rester dans son espace de travail et à se contenter d'effectuer sa tâche, et rien de plus.

3.2 Situation souhaitée

Pour obtenir une situation meilleure, il faudrait repenser la structure des directeurs-adjoints en fonction de la mission de l'école et définir clairement les rôles de chacun. Le suivi de l'élève devrait être assuré en priorité par le personnel enseignant et le rôle du directeur-adjoint devrait être un rôle de support à l'enseignante ou l'enseignant dans la réalisation de sa mission auprès des élèves. Si le directeur-adjoint aidait le personnel enseignant à mieux faire son travail, cela pourrait peut-être se traduire par une diminution du nombre d'élèves en situation de cas problèmes référés au directeur-adjoint. La situation souhaitée voudrait que le suivi de l'enseignement du français se fasse dans le sens d'une relation d'aide plutôt que dans le sens d'une relation d'autorité et de contrôle des personnes.

4. La conjoncture scolaire québécoise

Un troisième élément important de cette problématique est la conjoncture scolaire québécoise. Le climat dans les écoles ou l'environnement dans lequel se vit l'enseignement du français et la supervision de l'enseignement fait souvent la différence au niveau de l'attitude des personnes. Elles perçoivent les choses et les interprètent en fonction de cette conjoncture.

4.1 Situation actuelle

Depuis quelques années au Québec la dénatalité a commencé à se faire sentir dans le monde scolaire. En effet, la clientèle d'élèves, en diminuant, a provoqué une diminution des crédits alloués à l'éducation. Il faut ajouter à cela des problèmes administratifs occasionnés par des compressions budgétaires qu'une crise économique rend encore plus douloureuses et tout y est pour augmenter les tensions dans le milieu scolaire. La diminution des crédits entraîne une diminution des services à rendre à la clientèle quand elle ne se traduit pas une abolition pure et simple d'un service dans l'école. Les services à caractère pédagogique, étant souvent moins palpables que d'autres, sont malheureusement touchés les premiers. La commission scolaire, en décidant de définir ses orientations en termes de suivi à accorder aux élèves, semble avoir du même coup, fait passer au second rang dans les priorités l'implantation de nouveaux programmes d'études et le suivi de l'enseignement du français.

4.2 Situation souhaitée

La situation souhaitée à ce sujet est assez difficile à décrire puisqu'elle est liée à toute la conjoncture au niveau national et souvent aux décisions prises par les instances politiques gouvernementales. Toutefois, il serait facile d'envisager une meilleure planification des développements nouveaux dans le monde de l'éducation, de façon à ne pas être toujours en situation d'imposer

des changements qui ne sont pas désirés ou qui ne correspondent pas aux besoins émis par le milieu. Avec une planification plus rigoureuse suivrait, comme le disent les écrits nombreux sur la planification, une utilisation plus rationnelle des ressources. De plus, en impliquant les personnes concernées dans toutes les phases de la planification, il y aurait l'espoir qu'un plus grand humanisme se traduise par une adhésion plus grande aux changements projetés. Le cadre théorique tiendra compte de l'importance de la planification.

5. Le problème à résoudre

Le problème à résoudre se dégage donc de l'analyse de la problématique. Il implique les deux premiers éléments traités à savoir, l'enseignement du français et la supervision de l'enseignement du français. La démarche de résolution de problème consiste à élaborer et à appliquer un modèle de supervision de l'enseignement du français qui se situera dans une perspective de relation d'aide. En d'autres termes, compte tenue de l'expérience passée avec le programme-cadre de français et considérant les changements annoncés concernant le nouveau programme d'études, quel modèle de suivi de l'enseignement du français langue maternelle au secondaire devrait-on mettre en place pour que l'application obligatoire du programme, ou l'après-implantation, se fasse de façon à assurer la qualité, non seulement de l'enseignement, mais aussi et surtout, des apprentissages des élèves? La situation actuelle permet d'observer qu'il y a un manque à ce niveau, c'est donc à ce problème que la présente démarche va s'attaquer.

CHAPITRE II

LE BILAN CONCEPTUEL

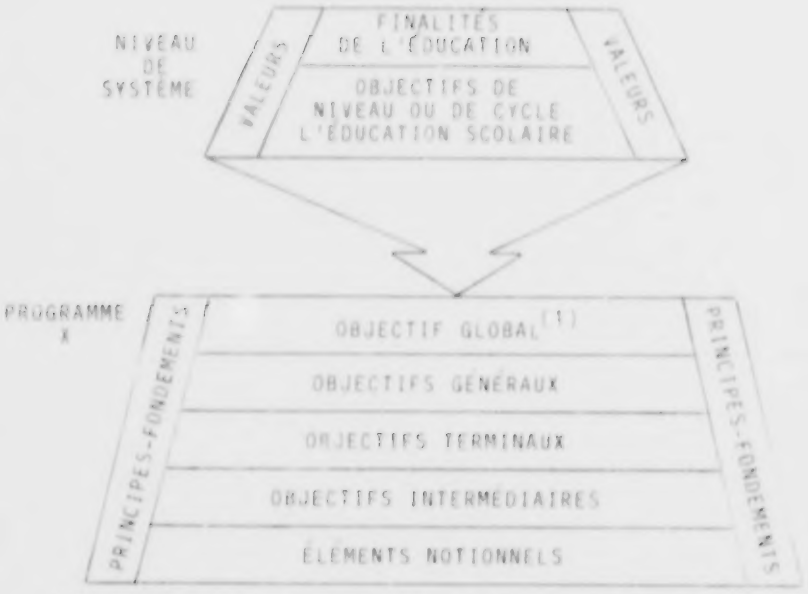
1. L'enseignement du français

1.1 Structure du programme

Quant à la situation souhaitée au sujet de l'enseignement du français, l'élaboration des nouveaux programmes de français des niveaux primaire et secondaire a été l'occasion pour le ministère de l'Éducation d'expliciter les finalités et les buts de l'éducation, de même que les théories pédagogiques qui ont inspiré les concepteurs dans l'élaboration des programmes d'études et des guides pédagogiques.[1] Un cadre théorique a été utilisé pour l'élaboration de l'ensemble des programmes et un autre cadre théorique a été utilisé au niveau du contenu de chaque programme, puisque les fondements de l'enseignement du français peuvent ne pas être les mêmes que ceux de l'enseignement de l'éducation physique, par exemple. La figure 1 présente la structure de programme qui découle du cadre théorique que les concepteurs de programmes ont été invités à suivre, y compris ceux du français. Ce cadre théorique énonce que le programme doit découler des valeurs décrites au niveau du système.

---

1. Ministère de l'Éducation du Québec. (D.G.D.P.) Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques. Février 1978. p. 13.



(1) Facultatif: Souvent identifié aux buts du programme

Figure 1. - Éléments de la structure d'un programme

Cette structure d'élaboration de programme ressemble en plusieurs points à celle qu'a présentée Gilles Dussault dans La nature du curriculum.[2] L'auteur de l'I.N.R.S. a emprunté à Mauritz Johnson Jr.[3] sa définition du programme comme étant [une série structurée d'apprentissages visés].[2] La Figure 2, qui suit, présente l'adaptation qu'a faite Gilles Dussault du schéma du curriculum de Johnson.

---

2. Dussault, Gilles, La nature du curriculum, I.N.R.S., Section Éducation, janvier 1977.

3. Johnson, Mauritz Jr., Definitions and models in Curriculum Theory, Educational Theory, Vol. 17, no 2, April 1967, p. 129.

BILAN CONCEPTUEL

Figure 2 : Le curriculum selon M. Jonnaert (tel que conçu par Gilles Ferretti)

Ce qui est important de dégager des travaux de Dussault et qui a fait l'objet de l'adaptation du schéma de Johnson peut se résumer aux affirmations suivantes:

- Les éléments constitutifs nécessaires et suffisants d'un programme sont des objectifs d'apprentissage présentés en série structurée.
- Le donné culturel accessible et enseignable est la source de tout programme.
- Il est nécessaire que les concepteurs d'un programme explicitent et rendent publics les critères qui ont présidé au choix des objectifs, à l'ordonnance ou à la structuration des objectifs du programme.
- Les concepteurs d'un programme devraient identifier les besoins auxquels ils veulent que le programme réponde et faire connaître les méthodes qu'ils ont utilisées pour identifier ces besoins.

Pour Johnson, le curriculum est un produit, un extrant (output) d'un processus d'élaboration dont les principaux intrants sont les données de la culture, les critères de sélection et les critères de structure des objectifs. Dussault ajoute comme intrants majeurs les personnes qui élaborent le programme et les besoins auxquels ce dernier veut répondre.

1.2 Objectifs et contenus

Comme il a été vu, le programme de français a été élaboré selon un cadre d'élaboration proposé pour la structure de tous les programmes d'études. Les éléments touchant les valeurs et les orientations générales relèvent du système et s'appliquent à tous les programmes. L'École québécoise, Énoncé de politique et Plan d'action fournit un éclairage particulier pour les finalités et les orientations générales, à savoir, le développement intégral de la personne qu'est l'élève.[4] Le document de présentation du programme officiel reprend ces orientations générales et les applique à la classe de français, langue maternelle.[5] Les principes et les fondements de la classe de français se regroupent autour des buts de l'enseignement du français et du processus d'apprentissage qui en découle. Un premier fondement établit que la langue est un instrument de communication personnelle et sociale donc un facteur de personnalisation et de socialisation. Un deuxième énonce que la langue maternelle constitue un moyen privilégié par lequel une collectivité révèle et exprime ses valeurs. La classe de français doit donc faire en sorte que la langue soit pour l'élève un facteur de développement personnel et social. En développant les habiletés du langage, la classe de français favorise un processus d'apprentissage qui repose

---

4. Gouvernement du Québec, L'École québécoise, Énoncé de politique et Plan d'action, 1979, pp. 26 à 31.

5. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Programme d'études, français langue maternelle, 1re secondaire, février 1981, Document no 16-3412-01, p. 9.

essentiellement sur la pratique du discours oral et écrit, sur l'objectivation de cette pratique et sur l'acquisition des connaissances. Tel est en quelque sorte, le cadre théorique qui concerne les objectifs et les contenus du français langue maternelle à l'école.

1.3 Concepts pédagogiques

Pour ce qui est des concepts pédagogiques sous-jacents aux programmes, ils pourraient faire l'objet d'un long développement. Il est cependant important de rappeler l'axe majeur qu'en donne l'École québécoise. Elle considère en premier lieu [... l'enfant et l'adolescent comme des personnes uniques ayant leur originalité propre...][6]. Ces personnes ont un lien très étroit avec leur milieu familial et socio-culturel. L'acte pédagogique prend appui sur les forces vives qui influencent le comportement humain et se fonde sur le potentiel et la capacité de l'élève de se réaliser selon cette originalité propre. De plus, la relation maître-élève favorise l'acte pédagogique qui exclut une attitude de passivité et de non directivité et vise l'exploitation du vécu de l'élève. En somme, l'acte pédagogique s'inscrit dans une démarche d'apprentissage et de développement en laissant place à une grande diversité de modèles pédagogiques.

---

6. Gouvernement du Québec, L'École québécoise, Énoncé de politique et Plan d'action, op. cit., p. 84.

1.4 Planification

Dans le passage décrivant la situation souhaitée, il a été écrit que le personnel enseignant devrait se regrouper en équipes et planifier les activités d'enseignement/apprentissage. Planifier, ce n'est pas nouveau, de tout temps, l'homme a toujours cherché à planifier. Cependant, on observe de très grands écarts dans le degré de formalisation de ce processus. En pédagogie, la planification a toujours été présente, aussi prend-elle des formes différentes. À l'époque des programmes-manuels des années 60, la planification du maître coïncidait avec celle de son manuel de base découpé en leçons. Puis, ce fut au tour des programmes-catalogues où le maître devait répartir le contenu dans le temps et choisir les outils qui lui permettaient de passer sa matière; en 1969, arrivèrent les programmes-cadres qui, à partir de quelques indications théoriques sur la philosophie de base, invitaient le personnel enseignant à:

- définir ses objectifs
- décider de son contenu
- concevoir les activités
- bâtir son matériel

Cette situation n'était pas réaliste, compte tenu de l'absence de ressources dans le milieu. Le Conseil supérieur de l'éducation le dénonça sans hésitation dans son Rapport

> [Chacun s'est débrouillé comme il le pouvait, sans être sûr que sa pédagogie répondrait aux exigences de sa discipline et d'une évaluation rigoureuse ou aux attentes pédagogiques des élèves. En 1969-1970, l'Activité éducative, a mis de l'avant une conception humaniste de l'éducation sans que les enseignants du secondaire aient les moyens adéquats pour atteindre les finalités proposées. C'est pourquoi les activités pédagogiques de ce niveau ont longtemps été des moyens insuffisamment reliés à des fins spécifiques.][7]

Qu'est-ce que planifier, dans le contexte du nouveau programme? Il faut constater que, d'une part, les nouveaux manuels sont conçus selon la structure du nouveau programme et proposent, pour atteindre un même objectif, plusieurs démarches qui devront faire l'objet d'un choix par l'enseignante ou l'enseignant. D'autre part, ce nouveau programme, tout en étant plus précis, met l'accent sur le développement des habiletés. La tâche d'appliquer ce programme est plus complexe parce qu'elle dépasse la seule préoccupation de livrer un contenu. L'enseignante et l'enseignant n'auront plus la responsabilité de définir les objectifs et les contenus parce que les minimums sont prescrits. Il doivent cependant, se les approprier. Ils doivent donc comprendre les finalités de l'éducation, les buts et les objectifs du programme de français avant d'organiser et d'entreprendre l'action pédagogique avec leurs élèves. Le Guide pédagogique du programme est explicite là-dessus:

---

7. Conseil supérieur de l'éducation, Rapport 1981-1982, Tome II, p. 33.

entièrement liés aux conditions dans lesquelles il enseigne (les élèves, la grille-horaire, le classement, les ressources matérielles etc.). Une méthodologie d'élaboration d'unités d'enseignement reste à définir clairement avec les gens concernés dans l'école pour informer élèves et parents, mais elle découle de l'ensemble du processus d'enseignement/apprentissage qui consiste globalement à planifier - enseigner - évaluer. Ces trois éléments de processus d'enseignement

---

8. Guide pédagogique, op. cit., p. 133

9. C.S.R.D., Services éducatifs, La planification de l'enseignement du français au secondaire, Juin 1981, 164 pages

centrés sur les apprentissages des élèves englobent l'ensemble de la [illegible] d'enseignement. À l'exemple de Hilda Taba qui décrit l'unité d'enseignement en huit étapes,[10] Georges Goulet conçoit cette unité comme la subdivision ultime du programme d'apprentissage et décrit ses étapes d'élaboration à l'image du processus global de planification des programmes:[11]

1. Diagnostic des besoins et des ressources
2. Formulation des objectifs spécifiques
3. Choix du contenu
4. Organisation du contenu
5. Choix et organisation des activités d'apprentissage
6. Choix des mécanismes d'évaluation
7. Vérification de la cohérence verticale et horizontale [illegible]

Pour indiquer [illegible] que [illegible] dans le milieu de l'éducation, il faut rappeller que [illegible] scolaire s'est dotée d'une politique d'évaluation pédagogique[12] basée sur les fondements et les principes de la politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère, et prévoit, qu'une fois appliqué obligatoirement depuis deux ans, tout nouveau programme doit

---

10. Taba, Hilda, Curriculum Development, Theory and Practice, Harcourt, Brace and World Inc., 1962, 526 p., Chapter 20, Development of a teaching - learning unit, p. 343.

11. Goulet, Georges, Analyse comparative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale, Université d'Ottawa, 1976, 381 pages.

12. C.S.R.O., Politique d'évaluation pédagogique de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais, Document de travail, Service éducatif, Novembre 1982 à janvier 1983, 90 pages.

faire l'objet d'un Plan d'action pédagogique (P.A.P.) par le personnel enseignant. Le programme de français sera soumis à cette politique à compter de septembre 1984 en 1re secondaire. Le P.A.P. est une planification détaillée sur toute l'année et prévoit l'intégration de l'évaluation continue telle que décrite dans la politique de la Commission scolaire.

2. La supervision de l'enseignement

2.1 Critères de choix de lecture

Les écrits sur la supervision de l'enseignement sont nombreux, aussi est-il utile de les répartir selon des critères qui ont servi de guide pour la lecture. Ces critères sont justifiés par les éléments retenus comme importants dans la situation souhaitée autant au niveau de l'enseignement qu'au niveau de la supervision. Ces critères sont les suivants:

- la supervision de l'enseignement:
  - . d'un programme d'études,
  - . d'un ensemble de programmes,
  - . d'un programme décrit en objectifs de comportements,

  ou . d'un programme orienté vers le développement d'habilités;
- la supervision privilégie la relation d'aide plutôt que la relation de contrôle;

- la supervision est congruente avec les orientations de l'École québécoise;
- la supervision est adaptable aux personnes et aux situations changeantes.

Une fois les lectures effectuées, les écrits retenus peuvent se regrouper sous les titres suivants:

- Supervision, définition et modèle
- Supervision et enseignement/apprentissage
- Supervision et relation avec supervisés

2.2 Supervision, définition et modèle

Quand il s'agit de définir le terme supervision et de dégager un modèle, les mots auxquels les gens réfèrent le plus souvent sont gestion, contrôle, évaluation. Dans la perspective de l'enseignement du français, tel que décrit dans la situation souhaitée, ces termes conviennent peu à la relation d'aide dans la supervision. L'École nationale d'administration publique (E.N.A.P.), dans le cadre d'un stage de perfectionnement à l'intention des coordonnateurs de l'enseignement et des professionnels, présente une documentation intéressante à propos de la supervision.[13] Dans un chapitre sur l'apport théorique, il est mentionné que André Savoie, professeur de psychologie industrielle de l'Université de Montréal, a fait une synthèse

---

13. Université du Québec, ENAP, La supervision de l'enseignement, André Pelletier, responsable du Centre de perfectionnement de Québec, février 1978.

des écrits récents et il retient que la supervision

> [est une action du superviseur vers l'atteinte d'un but par l'intermédiaire d'autrui (Sergiovanni et Starrat, 1967); elle est une relation d'aide, de support, d'assistance (Wiles, 1967; Williamson, 1950)].[14]

Wiles prétend, de plus, que la supervision a pour objet les personnes, les relations entre elles et le processus de fonctionnement des personnes en tant que groupes. La supervision, selon Burton et Brueckner, 1955, vise à changer ou à renforcer le concept de soi, les comportements, les attitudes et les interactions d'autrui.

La supervision, selon cette documentation de l'E.N.A.P., se distingue donc du contrôle par le dynamisme qu'elle implique. Elle se rapproche de l'évaluation formative, cependant, celle-ci nécessite l'implication totale du subordonné qui en est, en quelque sorte l'agent, alors que la supervision, qui semble être davantage une réaction corrective visant à améliorer une situation, s'intègre dans le pouvoir d'intervention du gestionnaire (droit de gérance). L'E.N.A.P. définit alors la supervision avec les mêmes termes que Alfonso,[15] c'est-à-dire, comme un

> [processus visant à modifier ou à renforcer les comportements des personnes de façon à améliorer la qualité de l'enseignement et la qualité de l'apprentissage dans un système scolaire].[16]

---

14. Université du Québec, E.N.A.P., La supervision de l'enseignement, op. cit., p. 78.

15. Alfonso, R.J., Firth, G.R., Neville, R.G., Instructionnal Supervision: A Beahvior System, Boston, Allyn and Bacon, 1975.

16. Université du Québec, E.N.A.P., La supervision de l'enseignement, op. cit., p. 78.

Ce processus consiste essentiellement pour le superviseur à:

- Analyser la situation actuelle, c'est-à-dire établir un diagnostic;
- Déterminer les objectifs à partir du diagnostic établi;
- Élaborer un plan d'action;
- Prévoir les mécanismes d'évaluation nécessaires.

Le rôle du superviseur dans cette conception est de guider les professeurs et de travailler avec eux en vue d'une meilleure atteinte des objectifs de l'école. Autrement dit, les superviseurs aident les enseignantes et les enseignants à mieux faire réaliser des apprentissages aux élèves. Par rapport aux termes contrôle et évaluation, qui sont synonymes de vérification et jugement portés suite au contrôle effectué, la supervision, comme l'évaluation formative aboutit à une intervention visant à modifier la situation diagnostiquée. Le Tableau I présente le schéma conceptuel de la fonction contrôle que la documentation de l'E.N.A.P. retient. Il illustre que la supervision pédagogique n'est qu'un des aspects de la fonction contrôle qui elle, n'est qu'une des fonctions du gestionnaire.

Tableau I. - Schéma conceptuel de la fonction contrôle

<table>
<tr><td colspan="4">FONCTION CONTRÔLE</td></tr>
<tr><td>CONTRÔLE</td><td colspan="2">ÉVALUATION</td><td>SUPERVISION</td></tr>
<tr><td>porte sur:
. les traits</td><td colspan="2">porte sur:
. les comportements</td><td>porte sur:
. les comportements</td></tr>
<tr><td>aboutit à:</td><td>SOMMATIVE aboutit à:</td><td>FORMATIVE aboutit à:</td><td>aboutit à:</td></tr>
<tr><td colspan="2">UN DIAGNOSTIC</td><td colspan="2">UNE INTERVENTION VISANT À MODIFIER</td></tr>
</table>

2.3 Supervision et enseignement/apprentissage

Dans cette deuxième catégorie de lecture se retrouvent plusieurs auteurs qui ont traité de la supervision sous un angle qui implique le processus d'enseignement/apprentissage. C'est le cas de Georges Goulet (1976), par exemple, qui conçoit la supervision comme un processus qui:

> [... a pour objet d'assurer la rationalité du processus d'apprentissage et qui voit à ce que le processus ne déroge pas de sa finalité et à ce que ses phases et éléments diversifiés se conjuguent pour atteindre les fins pour lesquelles le processus a été planifié].[17]

Il y a aussi la pensée d'Unruh et Turner (1970)[18] qui voit le superviseur comme "staff" et dont le domaine est le programme d'enseignement. Pour lui, la supervision est une fonction:

> [• un service aux enseignants pour les aider à accomplir leur tâche et à croître professionnellement au travail;
>
> • un service responsable du développement de matériel d'enseignement et d'apprentissage;
>
> • un service responsable de l'amélioration du curriculum;
>
> • un service responsable de l'organisation de la formation sur le tas;

---

17. Goulet, Georges, Analyse comparative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale, thèse présentée à l'École des études supérieures en vue de l'obtention d'un ph. d. en éducation à l'Université d'Ottawa, 1976, 381 pages.

18. Unruh, A., Turner, H.A., Supervision for Change and Innovation, Boston, Houghton and Mifflin, 1970, VII, 333 p.

- une aide aux enseignants pour définir leur rôle et le rôle des autres personnes dans le contexte social de l'école;
- une aide pour faciliter la coopération et l'interaction entre les enseignants et le personnel de soutien;
- une aide pour donner une vision d'ensemble aux enseignants et au personnel de soutien.][19]

De plus, les composantes du rôle de la supervision sont les champs, les attitudes, les attentes et le leadership qui joue un rôle de premier plan.

Karolyne J. Snyder a présenté, de son côté, une étude sur la supervision clinique des années 80[20] qui décrit la supervision clinique comme étant plus prometteuse comme système d'entraînement que comme système d'inspection. Le système qu'elle propose est en lien direct avec le plan d'enseignement. Elle base sa méthode de supervision clinique sur les concepts décrits dans les travaux de Anderson et Krajewski (1980)[21] qui présentent la supervision clinique comme:

[- une technologie pour améliorer l'enseignement;
- une intervention délibérée dans le processus d'enseignement;

---

19. Goulet, Georges, Dolbec, André, professeurs à l'Université du Québec à Hull, Notes de cours, janvier-juin 1980.

20. Snyder, Karolyn J. Clinical Supervision in the 1980s, in Educational Leadership, ASCD, April 1981, p. 521.

21. Goldhammer, R., Anderson, R., and Krajewski, R., Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers, Second Edition, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

- une orientation combinant l'école et les besoins de croissance personnelle;
- une relation de travail entre enseignants et superviseurs,
- nécessitant la confiance mutuelle;
- un processus systématique qui requiert une méthodologie flexible,
- une approche qui génère une tension productive;
- assumant que le superviseur en connaît davantage à propos de l'enseignement et de l'apprentissage que les enseignants;
- un système qui requiert de l'entraînement.][22]

Le système de supervision clinique en relation avec l'enseignement que propose Karolyn Snyder est constitué de trois phases et est illustré dans la Figure 3 qui suit.

---

22. Snyder, Karolyn. Clinical Supervision in the 1980s. op. cit., p. 521.

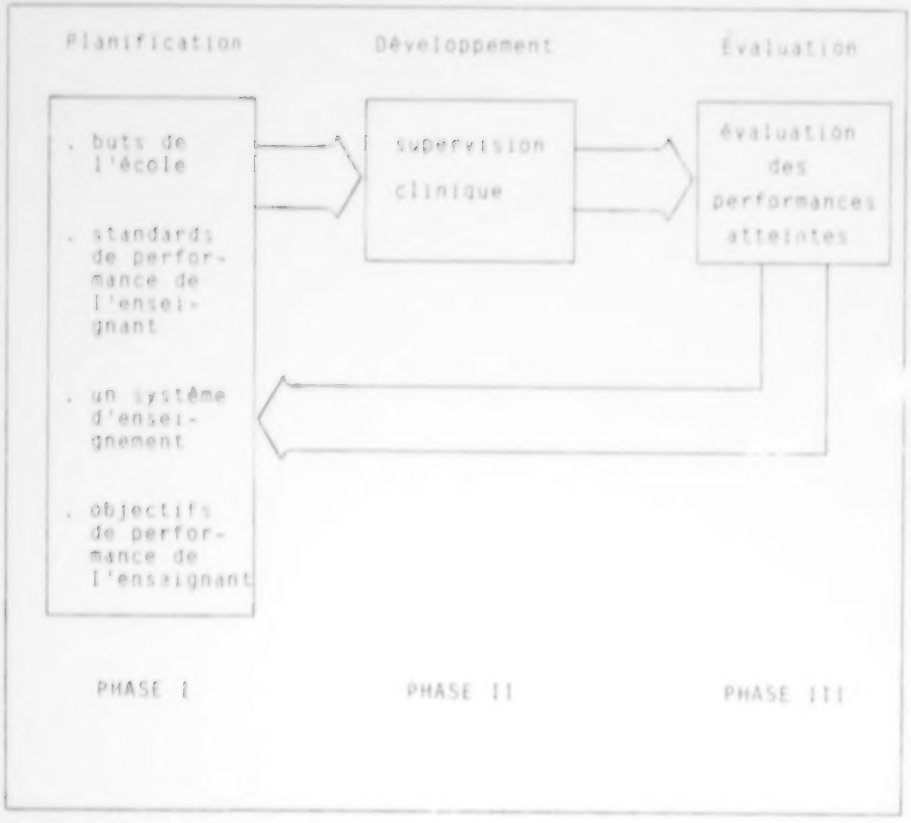


Figure 3. - Un système de supervision clinique en relation avec l'enseignement

Dans la documentation de l'E.N.A.P., le modèle de Ben M. Harris présente la supervision comme une activité qui s'apparente beaucoup plus à la notion de leadership qu'à la notion de vérification et contrôle.[23] Pour lui, superviser, c'est vouloir améliorer et la supervision a trois dimensions:

- le processus: . analyse de la situation
  . diagnostic
  . élaboration de programmes d'interventions
  . implantation et coordination
  . révision et contrôle
- la tâche: Améliorer, approfondir, consolider
  . les objectifs
  le contenu, le produit
  ''hodes et prodécures
  humaines
  ''es
  . les ressou...
- les habiletés: . techniques
  . conceptue.les
  ' ..aines

La Revue des Sciences de l'éducation présentait en 1975 les résultats des travaux de Réjeanne Tremblay de l'Université du Québec à Chicoutimi sur la supervision par objectifs.[24] Il s'agit essentiellement de la réalisation d'un projet expérimental qui est caractérisé par la présence assidue de maîtres-associés à l'Université pendant un semestre à raison de trois heures par semaine. Ces enseignants du secondaire acceptent d'être initiés à des systèmes d'analyse de l'acte d'enseigner et à cette supervision des stages

---

23. Université du Québec, E.N.A.P., op. cit., p. 36.

24. Tremblay, Réjeanne, Université du Québec à Chicoutimi, Supervision par objectifs, in Revue des Sciences de l'éducation, Vol. I, nos 2-3, 1975.

par objectifs dont les procédés sont basés, selon cette documentation, sur les travaux de Cogan et les données de Bruce McNeil et Robert Goldhammer. La supervision par objectifs est caractérisée par l'emploi d'outils tels:

- le plan d'enseignement,
- la conférence de supervision,
- le laboratoire-clinique.

Dans cette expérience, le superviseur compétent est celui qui a les capacités suivantes:

- capable d'orienter
  - . les buts
  - . les moyens
  - . les procédés d'évaluation
- capable d'appliquer un plan d'enseignement
  - . la planification des démarches
  - . l'acquisition des habiletés d'enseignement
  - . l'évaluation des habiletés
- capable d'appliquer un modèle de supervision
  - . pré-observation
  - . observation
  - . analyse et stratégie
  - . post-observation conférence
  - . analyse d'une conférence

Certaines constatations se dégagent de cette expérience, par exemple, que la supervision par objectifs relève de l'analyse raisonnée, logique, cohérente, d'un comportement observable et mesurable. De plus, elle met l'accent sur un "quoi", un objet, une finalité de changement dont le stagiaire est le sujet et l'agent.

2.4 Supervision et relation avec les supervisés

Le troisième regroupement de lectures a mis ensemble des écrits qui semblaient favoriser davantage la relation interpersonnelle superviseur-supervisé. Le premier auteur retenu est Gilles Dussault de l'INRS-Éducation qui propose une théorie restreinte de supervision dans les programmes d'enseignement.[25] La supervision y est vue comme un processus à travers lequel l'enseignant est aidé à acquérir la compétence dont il a besoin pour remplir ses devoirs et ses tâches professionnelles. Ses travaux s'inspirent du modèle théorique de Carl R. Rodgers sur la thérapie et le changement personnel. Essentiellement, cette théorie de la supervision se décrit de la façon suivante:

Si
1. le superviseur et le supervisé sont en contact;
2. le superviseur est congruent dans ses relations avec le supervisé;
3. le superviseur fait l'expérience de l'attitude positive inconditionnelle;
4. le superviseur fait l'expérience d'une compréhension empathique du schème de référence du supervisé;

---

25. Dussault, Gilles, A l'aube de la supervision in Teacher Education, Teachers College Press, Columbia University, 1970.

5. le supervisé perçoit, au moins à un degré minimum, l'attitude positive inconditionnelle du superviseur pour lui et la compréhension empathique du superviseur.

Alors:

Les changements suivants seront observés dans la personnalité et le comportement du supervisé à la fin de la période de rencontres et d'expériences professionnelles de supervision:

1. le supervisé est plus congruent (ou l'équivalent, plus ouvert à ses expériences, moins sur la défensive) qu'il était au début de la période de rencontres;
2. son ajustement psychologique est amélioré, tendance vers l'optimum;
3. il perçoit ses propres activités professionnelles et ses performances d'enseignement plus objectivement et avec plus de réalisme;
4. sa perception de son idéal personnel d'enseignement est plus réaliste et plus réalisable;
5. sa perception de son propre idéal est plus réaliste et plus réalisable.

Un second auteur soutient que toute autorité dans le domaine de l'éducation a une orientation prédominante de supervision qui est caractérisée par une série spécifique de comportements. Selon un continuum de comportements de supervision, il dégage trois séries

spécifiques de comportements selon que la situation et les personnes l'exigent. Chaque série représente une orientation de supervision. Le Tableau II représente les comportements de supervision retenus par Carl D. Glickman.[26] Les trois orientations de supervision, directive, de collaboration, non-directive, sont déterminées par le degré de responsabilité qui est laissé à l'enseignante ou l'enseignant et au superviseur. Plus la responsabilité de l'enseignante ou l'enseignant est élevée, plus celle du superviseur est basse et vice versa.

---

26. Glickman, Carl. D., Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instructions. Alexandria, VA.: ASCD, 1981, 65 pages.

Tableau II

Le continuum des comportements de supervision de Glickman

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
S	Écouter	Clarifier	Encourager	Présenter	Résoudre problème	Négocier	Démontrer	Diriger	Standardiser	Renforcer	e
E											s

Orientations de supervision:

non directive — de collaboration — directive

Légende: E= Responsabilité maximum de l'enseignant

e= Responsabilité minimum de l'enseignant

S= Responsabilité maximum du superviseur

s= Responsabilité minimum du superviseur

Les séquences de comportements de supervision se présentent selon les trois orientations mentionnées et chacune aboutit à un résultat. L'orientation non directive comprend les comportements suivants: **Écouter - encourager - clarifier - présenter - aider à résoudre le problème.** Le résultat final de ce cycle de supervision est l'autonomie dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'enseignante ou l'enseignant.

L'orientation de collaboration comprend les comportements suivants: **Présenter - clarifier - écouter - résoudre le problème - négocier.** Le résultat final de ce cycle de supervision est un consentement mutuel du superviseur et du supervisé qui devrait ébaucher la structure, le processus et les critères pour une amélioration éventuelle de l'enseignement.

L'orientation directive comprend les comportements suivants: **Clarifier - présenter - diriger - démontrer - standardiser - renforcer.** Le résultat final de ce cycle de supervision est l'assignation d'une tâche à l'enseignante ou l'enseignant pour une période de temps donné.

Pour en arriver à déterminer l'orientation appropriée à utiliser, Glickman propose deux critères applicables au niveau d'engagement des personnes dans leur profession et à leur niveau d'abstraction de la pensée critique. Cela conduit à regrouper les personnes sous des caractéristiques communes et à permettre au superviseur de mieux se situer par rapport à l'orientation de supervision à utiliser. Le tableau III représente les catégories de personnel que cet auteur dégage en utilisant les deux critères sur un continuum allant de bas à élevé.

Tableau III. - Catégories de personnel

	ÉLEVÉ Niveau d'abstraction de la pensée	
CASE III Les observateurs analytiques		CASE IV Les professionnels
BAS Niveau d'engagement		ÉLEVÉ
CASE I Les décrocheurs		CASE II Les travailleurs divergents
	BAS	

Considérant les catégories de personnel, présentées par cet auteur, et les orientations de supervision, le superviseur utilise l'orientation directive avec les décrocheurs parce qu'il doit être l'initiateur des démarches et la supervision est centrée sur la tâche. Plus le supervisé améliore son niveau d'engagement et son niveau d'abstraction de la pensée, plus le superviseur utilise une orientation de collaboration et même une orientation non directive qui favorise les relations et le développement de l'autonomie.

3. Le cadre théorique

Avant de décrire le cadre théorique de la présente recherche, il apparaît essentiel de faire un retour sur les éléments fondamentaux qui ont guidé les changements récents dans l'école. Ce retour est essentiel parce qu'il permet de dégager un certain nombre de postulats imposés par le Ministère. Ces postulats représentent une partie de la solution retenue avec laquelle la supervision fait le lien. L'École québécoise, énoncé de politique et Plan d'action (1978), dont la publication a fait suite au Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire à l'automne 1977, présente l'école comme une réponse aux droits de l'enfant, principe qui doit demeurer au premier rang de tous les principes sur lesquels repose le développement de cette école:

> [Attendu que tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité...][27]

---

27. Loi du ministère de l'Éducation, (S.R.Q., 1964, chap. 233), préambule, 1er paragraphe.

Cet énoncé s'inspire de la Déclaration universelle des droits de l'homme[28] et de la Déclaration des droits de l'enfant dont on retrouve les éléments majeurs dans la charte des droits et libertés de la personne adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en juin 1975:

> [Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permettre, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.][29]

Le rôle de l'école québécoise est ainsi de développer la personne dans toutes ses dimensions. L'éducation veut développer la personnalité [illegible] par la mise sur pied d'un milieu éducatif équilibré.

> [Le rôle de l'école, par son organisation pédagogique et ses démarches éducatives, est d'aider à la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances possible... L'école prolonge la famille... comme lieu d'éducation où l'on apprend à devenir une personne autonome.... rend possible la cohérence des divers apprentissages et l'intégration des connaissances et des expériences des jeunes.][30]

---

28. Déclaration universelle des droits de l'homme, Paris ONU, 10 décembre 1948.

29. Déclaration des droits de l'enfant, Beyrouth, 1959, principe 7.

30. Gouvernement du Québec, École québécoise, Énoncé de politique et Plan d'action, op. cit., p. 26.

Dans cette foulée, le programme de français édicté par le Ministre en 1981, énonce que la langue maternelle est un facteur de personnalisation et de socialisation. Pour être congruente avec ce principe, la classe de français doit développer chez les élèves l'habileté à utiliser efficacement cet instrument. De plus, le programme rend obligatoire un processus d'apprentissage:

> [L'enseignement du français, parce qu'il vise le développement des habiletés langagières, privilégie un processus d'apprentissage qui repose essentiellement sur la pratique du discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances.][31]

Le programme continue d'expliciter ce processus d'apprentissage qui découle en quelque sorte des lois qui régissent tout développement d'habiletés. Il revient au maître alors de décider comment il procédera, de choisir le matériel didactique qui convient, d'assurer un environnement favorable à l'apprentissage et de déterminer la manière dont l'élève vivra les différentes activités.

Ce retour aux finalités de l'école et aux principes qui ont guidé l'élaboration du programme d'études avait pour but de faire ressortir deux éléments majeurs liés à la mission de l'école.

1. Le développement des habiletés et, par conséquent, de la personne;
2. Le processus d'apprentissage approprié.

---

31. Gouvernement du Québec, M.E.Q., Programme d'études, 1re secondaire, op. cit., p. 10.

Pour l'élève en français, ce processus est caractérisé par la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances. La mission de l'école est donc claire et toutes les ressources doivent être mises à contribution pour la réalisation de celle-ci. Le guide pédagogique du programme décrit le rôle du maître et la relation pédagogique qui doit exister avec les élèves. La Figure 4 qui suit, illustre, les éléments fondamentaux qui se dégagent de la documentation officielle du programme d'études.

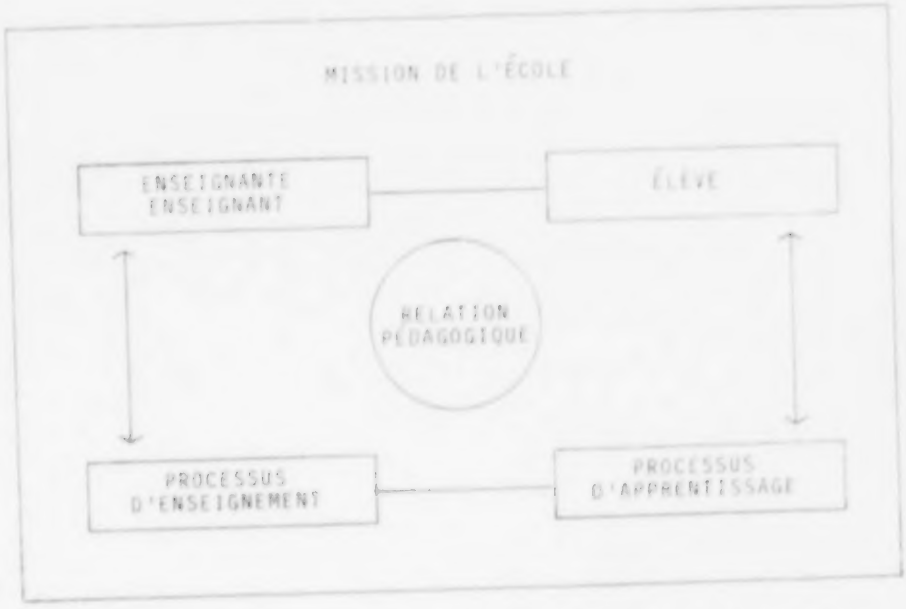


Figure 4. - Éléments fondamentaux du programme d'études

Pour la réalisation de cette mission, le personnel enseignant en est donc l'agent principal auprès de l'élève. Compte tenu de cette mission et des écrits sur le rôle de l'école et de la supervision, le superviseur se dégage comme quelqu'un qui joue un rôle tout aussi important, soit celui d'assurer la gestion du processus d'enseignement/apprentissage et de répondre de la qualité de l'enseignement auprès de la société. Il s'agit donc de l'habileté de supervision et du processus qui la caractérise. La mission du superviseur est aussi la même que celle du personnel enseignant, mais à un autre niveau. La Figure 5 illustre les éléments fondamentaux de la supervision de l'enseignement du français.

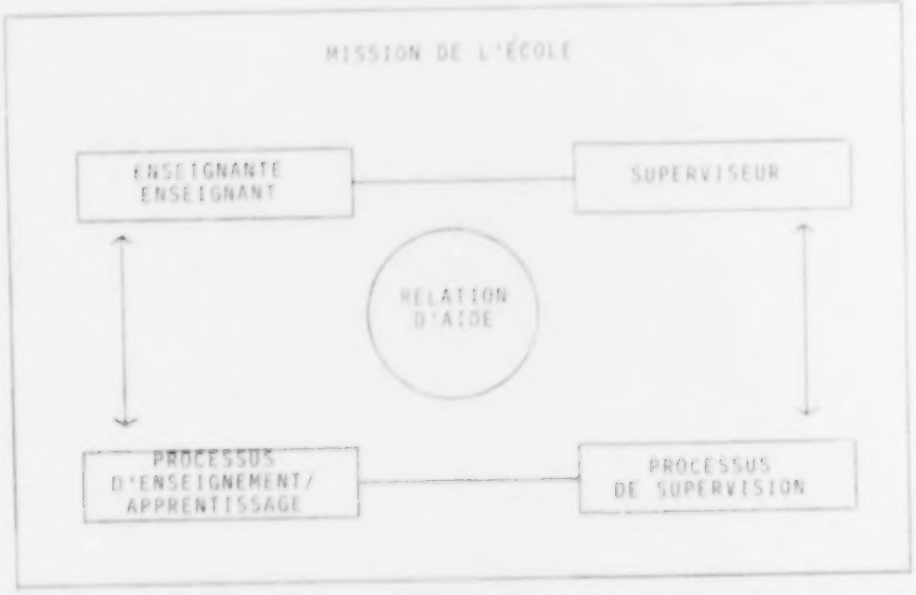


Figure 5. - Éléments fondamentaux de la supervision

Ce qui se dégage finalement de ces considérations, c'est que l'école a pour mission de développer l'élève au moyen, entre autres, d'une relation pédagogique enseignant-élève et au moyen aussi d'une relation d'aide entre le superviseur et l'enseignante ou l'enseignant. En d'autres termes, le développement des habiletés des uns (enseignants et superviseurs) assure le développement des habiletés des autres (élèves).

Le cadre théorique de la présente recherche prend donc appui sur les données de l'École québécoise et sur les écrits sur la supervision pour dégager les éléments essentiels devant permettre au superviseur de gérer le processus d'enseignement/apprentissage.

3.1 La supervision et la structure scolaire

La supervision devrait être intégrée à la structure de service plutôt qu'à la structure d'autorité hiérarchique (prise de décision) dans l'organisme scolaire. Pour s'assurer que la relation d'aide se fera dans un climat de confiance et d'échanges mutuels, il est de loin préférable que la personne mandatée pour effectuer la supervision de l'enseignement du français ne soit pas en même temps en relation d'autorité avec le supervisé. Le supervisé perçoit alors le superviseur comme l'évaluateur, le contrôleur dans ce cas.[32]

---

32. En accord avec les écrits de Unruh Turner, Supervision for Change and Innovation, op. cit., p. 15.

Superviseur: 1. Conscient d'un processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer

2. Capable d'appliquer un processus de supervision

CHAPITRE III

LES SOLUTIONS POSSIBLES

Pour présenter les solutions possibles, le présent chapitre traite des éléments retenus dans le cadre théorique. Pour chacun des éléments, il est important de se référer au bilan conjoncturel puisque les solutions possibles devraient permettre de combler l'écart entre ce bilan et le cadre théorique.

1. La supervision et la structure scolaire

Au niveau de cet élément du cadre théorique, la supervision pourrait se présenter de trois façons. Une première solution serait de concevoir la supervision au sein de la structure du service de la commission scolaire ou de l'école. Dans cette solution, la personne mandatée pour effectuer la supervision n'est pas en relation d'autorité hiérarchique avec les superviseurs.

Une autre solution serait de mandater le directeur-adjoint dans l'école pour effectuer la supervision. Cette solution intègre la supervision à la structure d'autorité hiérarchique (prise de décision) et donne au directeur-adjoint la tâche d'aider le personnel enseignant à réaliser la tâche et d'évaluer le personnel.

Une autre solution possible aussi serait de confier à une firme privée, contractuelle, le mandat d'effectuer la supervision de l'enseignement. Cette solution se rapprocherait de la structure de service à la différence que le superviseur serait une personne extérieure à la structure scolaire.

2. Le processus de supervision

Pour le processus de supervision, une première solution consisterait à utiliser le processus de supervision clinique qui analyse, parfois en laboratoire, l'acte pédagogique. Ce processus aurait les phases suivantes:

- pré-observation;
- observation;
- analyse et stratégies;
- post-observation;
- analyse d'une conférence.

Une autre solution consisterait à utiliser le processus général de planification qui consiste à planifier des objectifs de supervision, prévoir des activités de supervision et les mécanismes d'évaluation des objectifs.

Une troisième solution consisterait à utiliser un processus de supervision conçu comme une fonction continue qui vise à modifier ou à renforcer les comportements des personnes. Ce processus est inspiré de celui qui est présenté dans la documentation de l'I.N.R.P. et comporte les étapes suivantes:

- analyser la situation en vue d'établir un diagnostic;
- déterminer les objectifs de supervision;

- élaborer et réaliser un plan d'action;
- prévoir les mécanismes d'évaluation des objectifs et des stratégies.

3. Relation superviseur-supervisé

La relation superviseur-supervisé peut se concevoir de différentes façons. Une première façon serait de se limiter à une relation de subordination avec le personnel enseignant sous son autorité. Ce serait une relation de travail qui se concentrerait sur la tâche à effectuer et qui prendrait pour acquis que le personnel peut se réaliser pleinement dans sa tâche. Il suffit de le contrôler.

Une deuxième solution possible consisterait à laisser une autonomie complète au personnel enseignant et à considérer que chacun est capable de se développer seul. La relation superviseur-supervisé serait une relation pour la forme, pour transmettre des informations pertinentes à la tâche, sans contrôle et sans évaluation du personnel.

Une troisième solution possible serait de trouver un juste milieu entre les deux précédentes. Etant donné que le superviseur est en contact avec le supervisé et que les deux ont la même mission à réaliser, mais dans des rôles différents, la relation en serait une d'aide et de collaboration. Le superviseur aiderait le personnel enseignant à réaliser la mission et pour ce faire s'adapterait aux personnes et aux situations. Cette relation d'aide pourrait tantôt être plus directive, tantôt être moins directive ou être à mi-chemin, une relation de collaboration. Elle permettrait le développement de

la personne enseignante, à l'exemple de la relation pédagogique qui vise le développement de l'élève en tant que personne. Aussi, le Tableau IV, présente la synthèse des solutions possibles dans chaque élément retenu. Les éléments peuvent s'interchanger dans chaque solution puisque ce sont les contraintes qui déterminent quels éléments il est préférable de mettre ensemble.

LES SOLUTIONS POSSIBLES

Tableau IX. - Les solutions possibles

Éléments	Solution 1	Solution 2	Solution 3
Supervision et structure	Service commission scolaire ou école	Service firme privée contractuelle	Autorité école (dans la prise de décision)
Processus de supervision	Supervision clinique . pré-observation . observation . analyse et stratégies . post-observation . analyse d'une conférence	Planification générale . planifier objectifs . prévoir activités . prévoir mécanismes d'évaluation	Supervision continue . analyser situation (diagnostic) . déterminer objectifs . élaborer et réaliser un plan d'action . prévoir mécanismes d'évaluation des objectifs et des stratégies
Relation superviseur-supervisé	Subordination de travail et de contrôle et d'évaluation	Autonomie complète absence d'évaluation de personnel	D'aide et collaboration attitude positive adaptation aux personnes et aux situations

CHAPITRE IV

LA SOLUTION RETENUE

L'alternative ou solution retenue tient compte des solutions possibles, des éléments contraignants du milieu et présente une stratégie qui pourrait être réalisable. Dans un premier temps, la supervision et l'enseignement du français sont présentés en termes de compétences attendues chez le personnel enseignant et chez le personnel de supervision. Ces compétences sont complémentaires car la mission de l'école est commune. Dans la structure scolaire actuelle et selon les orientations privilégiées par la commission scolaire, c'est le directeur-adjoint de l'école qui est mandaté pour effectuer la supervision de l'enseignement du français. Il s'agit donc d'une supervision intégrée à la structure de l'autorité hiérarchique de l'école. C'est pourquoi, il est important de bien préciser les compétences de chacun et les rôles joués en plus d'appliquer une relation superviseur-supervisé qui est de nature à développer les personnes et à s'ajuster à elles et aux situations. C'est en quelque sorte le même processus qui se vit en classe avec les élèves. La figure 5 présente les compétences attendues au niveau de l'enseignement et de la supervision.

Figure 6. - Les compétences d'enseignement et de supervision

La compétence attendue au niveau de l'enseignement est amenée par l'objectif que le Ministère a donné à l'opération implantation de programme qui visait à rendre l'enseignante ou l'enseignant capable d'appliquer le nouveau programme de français dans la classe de français. Quant à la fonction supervision de l'enseignement du français, il est essentiel que le superviseur soit conscient du processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer puisque c'est l'objet principal de la supervision et que c'est lui qui a le mandat d'aider le personnel enseignant à se développer. La compétence d'appliquer un processus de supervision est liée au mandat qui est donné au directeur-adjoint dans la structure du [illegible].

Dans un second temps, la solution retenue prévoit [illegible] processus d'enseignement/apprentissage et de supervision. Pour le processus d'enseignement/apprentissage, la documentation du Ministère pour le programme d'études et le guide pédagogique, est explicite et décrit le processus de la façon suivante : Planifier - enseigner - évaluer les objectifs d'apprentissage et les moyens d'enseignement. Ce sont donc ces éléments du processus qui sont retenus comme solution. Pour le processus de supervision, compte tenu de la tâche du superviseur dans l'école, qui comporte, en plus du mandat de supervision, le mandat d'assurer le suivi de l'élève et toutes les autres tâches administratives inhérentes à ses fonctions, le processus de supervision ne peut retenir l'alternative qui consiste à faire de la supervision clinique pour analyser l'acte pédagogique. L'organisation du temps et des activités diverses l'oblige à faire preuve de beaucoup de rigueur dans la planification des activités de supervision, un peu

à l'exemple de l'organisation et de la réalisation d'un plan de classe. C'est pourquoi le processus le plus pertinent pour la supervision est celui qui s'inspire de la troisième solution. Il consiste à utiliser un processus de supervision qui se rapproche à la fois du processus de gestion et qui peut représenter une fonction continue qui vise à modifier ou à renforcer les comportements des personnes. Il comporte donc les phases suivantes: Phase 1: Planifier les objectifs suite à une analyse de la situation; phase 2: Actualiser, c'est-à-dire organiser les objectifs en un plan d'action et le réaliser; phase 3: Évaluer les objectifs et les stratégies utilisés.

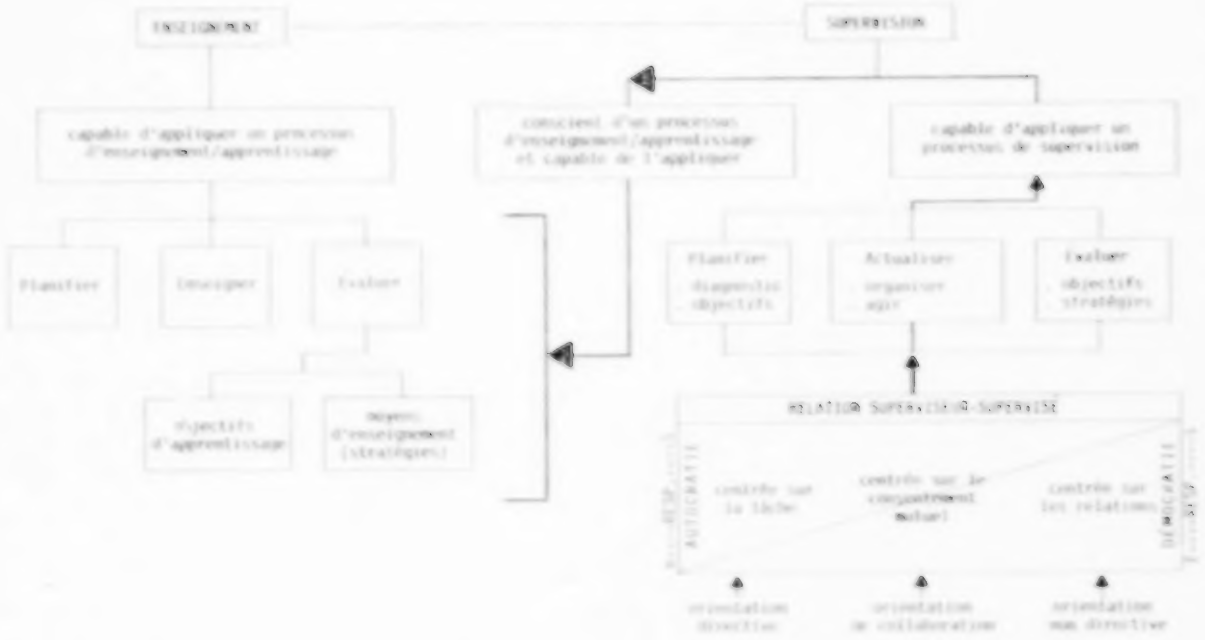
La solution retenue précise que la supervision est en lien avec l'enseignement. D'ailleurs, les compétences décrites pour l'enseignement et pour la supervision sont complémentaires et les processus sont précisés dans chaque domaine. Maintenant que ces précisions sont données, les situations de supervision qui se présenteront dans la pratique quotidienne mettront en relation des personnes, l'une en autorité sur l'enseignante ou l'enseignant. La solution retenue précise cette relation d'aide en s'inspirant des travaux de Glickman et de Dussault. Gilles Dussault soutient dans la théorie restreinte de supervision qu'un comportement précis du superviseur entraîne un comportement similaire du supervisé. C'est l'attitude positive inconditionnelle et le climat d'une saine relation de confiance qui doivent exister entre le superviseur et le supervisé.

De son côté, Glickman prévoit des orientations de supervision quand il a à travailler avec des personnes. Ces orientations entraînent des séries de comportements de supervision qui font que le superviseur est tantôt centré sur la tâche du supervisé et tantôt centré sur les relations humaines. Le meilleur superviseur est celui qui réussit à s'adapter aux personnes et aux situations et qui développe une grande habileté dans les trois orientations directive - de collaboration - non directive. Le tableau V présente la synthèse des éléments retenus dans la solution qui se présente comme la plus susceptible d'être appliquée. Après avoir traité ces éléments de façon séparée, ils sont ensuite regroupés sous la solution 3 qui a été retenue.

Tableau V. - La solution retenue

Éléments	Solution retenue
Supervision et Structure	Autorité accrue (dans la prise de décision)
Processus de supervision	Supervision continue Phase 1: Planifier . analyser situation (diagnostic) . déterminer les objectifs Phase 2: Actualiser . organiser et réaliser un plan d'action Phase 3: Évaluer . évaluer les objectifs et les stratégies utilisées
Relation superviseur supervisé	Aide et collaboration attitude positive adaptation aux personnes et aux situations

Cette solution retenue peut maintenant faire partie de la compétence attendue du superviseur en ce qui a trait à sa capacité d'appliquer un processus de supervision. Comme ce processus décrit la supervision comme une fonction continue en lien avec l'enseignement du français, il est possible de le rattacher au processus d'enseignement/apprentissage par l'autre compétence attendue du superviseur, soit celle d'être conscient d'un processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer. La figure 7 présente la structure intégrée Enseignement — Supervision qui découle de la solution retenue. La ligne foncée avec flèches indique le sens dans lequel se fait le mouvement à partir de la relation superviseur-supervisé. Les comportements du superviseur à l'égard du supervisé se transposent progressivement sur ce dernier qui à son tour les adopte dans sa relation maître-élèves.


ENSEIGNANT
SUPERVISION
capable d'appliquer un processus d'enseignement/apprentissage
conscient d'un processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer
capable d'appliquer un processus de supervision
Planifier
Enseigner
Evaluer
objectifs d'apprentissage
objets d'enseignement (stratégies)
Planifier
. diagnostic
. objectifs
Actualiser
. organiser
. agir
Evaluer
. objectifs
. stratégies
RELATION SUPERVISEUR SUPERVISE
AUTOCRATIE
DEMOCRATIE
contrôle sur la tâche
contrôle sur le comportement moteur
contrôle sur les relations
orientation directive
orientation de collaboration
orientation non directive

CHAPITRE V

APPLICATION DE LA SOLUTION RETENUE

Lorsque l'auteur de la présente recherche a entrepris cette résolution de problème en 1979, il désirait trouver une solution au problème décrit. Il souhaitait que cette solution soit applicable dans le milieu; cependant, il ne savait ni quand ni comment elle pourrait s'appliquer. C'est le devis d'implantation du nouveau programme de français, qui est devenu le Plan d'action de français, qui allait fournir l'occasion d'une stratégie importante pour tenter d'appliquer la solution retenue. Comme il a été dit au début de ce rapport, la réalisation du Plan d'action de français devait permettre de vérifier, d'analyser et même d'expérimenter certains éléments retenus en cours de recherche. Le Plan d'action de français donnait le mandat au conseiller pédagogique de procéder à la recherche, mais ne prévoyait pas de moyen pour l'application de l'alternative retenue. C'est pourquoi, lors des recherches avec les membres de l'équipe d'implantation, des questions leur étaient posées afin d'obtenir des suggestions pour appliquer la solution retenue dans la présente recherche.

Les échanges ont été fructueux et ont amené un participant à lancer l'idée de faire un guide destiné aux directeurs-adjoints et qui contiendrait des suggestions, des pistes pour leur aider à mieux faire leur travail de supervision. Un désavantage était amené dans cette façon de procéder par le fait que le conseiller pédagogique, auteur de la solution retenue, n'était pas propriétaire de cette solution. Pour l'appliquer, il devrait passer par personne interposée. Après réflexion, cette façon de procéder s'avérait la meilleure, puis-

que, de toutes façons, le conseiller pédagogique n'est pas le superviseur mandaté dans l'école. C'est cette démarche qui a amené l'élaboration d'un guide qui représente à lui seul une solution pour actualiser la solution retenue dans la recherche. De plus, cette idée d'élaborer un guide et d'y intégrer la solution retenue semblait intéressante sur un autre plan, en effet, avec les nouveaux programmes décrivant les apprentissages attendus des élèves, des guides pédagogiques accompagnent les programmes pour donner aux utilisateurs, donc aux enseignantes et enseignants, des pistes, des suggestions pour leur aider à mieux faire leur travail. Un guide destiné aux directeurs-adjoints, leur décrivant des pistes, des suggestions pour mieux faire leur travail s'inscrivait bien dans cette mode amenée par le nouveau régime pédagogique. De cette façon, les directeurs-adjoints aussi auraient leur guide. Mais un guide de quoi?

La recherche traite de l'enseignement du français et de la supervision de l'enseignement du français. Il faudrait donc retrouver dans son identification ces deux dimensions. Or, le terme supervision semblait référer davantage à la gestion, au contrôle ou à l'évaluation, et des personnes dans le milieu semblaient sceptiques à l'idée de voir un guide de supervision qui viendrait peut-être leur dire quoi faire et comment faire dans le domaine. L'expression guide de suivi de l'enseignement du français au secondaire semblait plus sécurisante, plus appropriée et, semble-t-il, plus dans l'esprit des guides de programmes destinés au personnel enseignant.

Le Guide de suivi de l'enseignement du français au secondaire[1] se présente donc comme une solution pour l'application de l'alternative retenue de la présente recherche. Il traite des deux éléments fondamentaux que sont l'enseignement du français et la supervision de l'enseignement du français. Il décrit ces deux éléments en faisant référence aux compétences attendues chez l'enseignante ou l'enseignant et chez le superviseur. Il intègre l'alternative retenue pour la supervision de l'enseignement et propose des grilles d'évaluation des processus d'enseignement/apprentissage et de supervision. Les appendices de ce guide fournissent des exemples d'application qui sont de nature à aider les personnes à mieux se situer.

La présentation du guide a été faite aux membres de l'équipe d'implantation réunis en vue de préparer l'organisation d'une journée pédagogique régionale consacrée à l'implantation du nouveau programme. Une fois la présentation terminée, des questions et des commentaires permettaient de croire qu'il correspondait à des besoins précis. Une invitation leur fut faite pour l'expérimenter en tout ou en partie dans leur milieu. Plusieurs personnes étaient intéressées par cette démarche, mais des difficultés se présentèrent lorsque les négociations des conventions collectives prirent un tournant dans le sens du durcissement des positions et les relations patrons-employés étaient de plus en plus difficiles, tendues et froides. Des directeurs-adjoints demandèrent de reporter cette expérimentation, compte tenu de la conjoncture spéciale qui prévalait. L'application de la solution retenue a donc

---

1. On se référera à l'Appendice 1 du présent rapport pour le texte intégral de ce guide.

été reportée d'au moins une année, ce qui a entraîné des délais imprévus dans la démarche de recherche puisque les résultats, suite à l'application, seraient connus beaucoup plus tard que prévu; de plus, la problématique continuait d'évoluer dans le milieu, ce qui risquait de rendre la solution retenue encore moins applicable.

Une fois les difficultés passées, c'est en septembre 1983 que la solution retenue est ramenée sur la table et que les directeurs-adjoints sont réinvités à faire l'expérimentation de l'alternative retenue. La réponse des directeurs-adjoints a semblé moins enthousiaste que lors de la première invitation. Un questionnaire de feed back a été élaboré pour permettre aux utilisateurs du guide d'exprimer leurs commentaires, leur évaluation et leurs suggestions de toutes sortes.[2] Le prochain chapitre donne les résultats suite au retour de ces questionnaires. L'application s'est effectuée sans contrôle systématique de la part du conseiller pédagogique auprès des directeurs-adjoints. Mises à part quelques questions relatives au suivi de cette opération application, il n'y eut pratiquement aucun autre moyen de pris pour s'assurer que le guide de suivi s'expérimentait réellement. La perception qui se dégageait des échanges était que la bonne volonté était très grande, mais que dans bien des cas, le suivi des élèves et l'administration de l'école prenaient beaucoup de temps et d'énergies.

---

2. Un exemplaire de ce questionnaire est fourni à l'Appendice 2 du présent rapport.

CHAPITRE VI

LES RETOMBÉES DE L'APPLICATION

Le Guide de suivi a été distribué à plusieurs personnes qui se sont montrées intéressées. En premier lieu, ce sont les membres de l'équipe d'implantation qui ont eu l'exclusivité de la présentation avec copie du guide. Ensuite, ce fut au tour des collègues de travail des ressources éducatives de la Commission scolaire qui en ont reçu un exemplaire avec demande de commentaires suite à une brève présentation lors d'une réunion de service. Des copies furent remises à d'autres collègues de travail en français langue maternelle, des commissions scolaires de la région 6 Nord, Laval - Laurentides - Lanaudière, envers qui une dette morale commandait la remise d'une copie en guise d'échanges de documentation au niveau du programme de français. Les membres qui forment la Table des directeurs d'écoles (TDE) à la commission scolaire, reçurent chacun une copie du guide de suivi des mains du directeur général-adjoint des ressources éducatives qui en a remis une ensuite aux membres du comité exécutif de la commission scolaire. Finalement, d'autres copies furent remises à des directeurs-adjoints et à des chefs de groupe dans certaines écoles par l'autorité de l'école dans le but de diffuser l'information et de faire de l'animation pédagogique. Cette distribution, non prévue aussi largement au départ, a dépassé la centaine d'exemplaires. Des questionnaires de feed back furent remis aux seuls dix directeurs-adjoints et cinq chefs de groupe de français formant l'équipe d'implantation.

Il est difficile de connaître les résultats précis de l'expérimentation puisqu'elle se faisait par personnes interposées et que le guide lui-même est davantage un outil pour le superviseur, ce qui se prête moins à une évaluation amenant des données observables et mesurables. C'est pourquoi, les retombées ont été regroupées en trois catégories pour faciliter la compréhension:

- les retombées de l'intérieur de la commission scolaire
- les retombées de l'extérieur de la commission scolaire
- les actions de la commission scolaire

- Les retombées de l'intérieur de la commission scolaire

De l'intérieur de la commission scolaire, il y a les commentaires verbaux et les résultats liés au questionnaire de feed back. Pour les commentaires verbaux, tous sont positifs. Ce qui ressort le plus dans les conversations, c'est que le guide répond à un besoin et que la solution retenue semble intéressante. Plusieurs personnes s'interrogent plutôt sur l'organisation du temps du directeur-adjoint pour effectuer la supervision telle que décrite dans ce guide. Depuis que la commission scolaire, en période de négociations de conventions collectives, a demandé aux directeurs-adjoints d'assurer le suivi de l'élève, le directeur-adjoint semble ne plus disposer du même temps à consacrer à la pédagogie et à sa supervision. Les personnes rencontrées sont d'accord avec les objectifs du guide et avec la solution retenue, mais elles semblent souhaiter un réajustement au niveau de

l'école pour être capable dans le temps d'effectuer le suivi de l'enseignement du français et des autres matières.

En plus des commentaires verbaux de l'intérieur de la commission scolaire, les questionnaires de feed back permettent de connaître les réponses des directeurs-adjoints qui ont procédé à une expérimentation. Sur la dizaine de questionnaires envoyés, cinq sont revenus. Les autres devaient revenir, mais un manque de temps pour le remplir ou un oubli explique qu'ils ne sont pas revenus. Une vérification a permis de constater que ces directeurs-adjoints n'avaient pu procéder à l'expérimentation pour des raisons diverses. Trois chefs de groupe retournèrent aussi le questionnaire de feed back mais sans avoir expérimenté la solution retenue en supervision.

Tous les questionnaires reçus montrent que les personnes sont d'accord avec les intentions du guide et avec la description claire et facilement compréhensible du processus d'enseignement/apprentissage. Toutes sont d'accord aussi avec la définition donnée de la supervision et avec les compétences attendues chez le superviseur. Les personnes sont d'accord avec le processus de supervision ainsi qu'avec les séries spécifiques de comportements de supervision, sauf qu'un directeur-adjoint soutient que le superviseur, par sa personne, véhicule aussi une orientation de supervision. Cette orientation peut être l'une des trois suggérées. Il est important aussi pour ces personnes de prendre en considération les travaux de Gilles Dussault concernant les attitudes avec les supervisés. Les deux

critères de sélection, niveau d'engagement et niveau d'abstraction, amènent les répondants à se questionner sur la facilité de s'adapter à ces catégories de personnel. Pour les échelles numériques d'auto-évaluation des processus d'enseignement/apprentissage et de supervision, ainsi que pour les questions relatives à la rencontre de supervision, les répondants se sont montrés d'accord et les ont trouvées utiles et nécessaires.

Pour la partie expérimentation, des cinq réponses reçues, aucune ne fait état d'une expérimentation complète. Toutes font état cependant d'essais partiels pour lesquels ils ont une évaluation positive, mais avouent du même coup ne pas avoir eu assez de temps pour la mener à bonne fin. Au niveau des questions touchant les problèmes particuliers que peut poser l'application du guide de suivi, il se dégage que le manque de temps est un problème majeur, que peu de superviseurs semblent capables de choisir l'orientation de supervision qui convient et que la supervision se fait souvent en fonction des lacunes personnelles des superviseurs. Tous les répondants sont d'avis que le guide est valable pour toutes les matières puisqu'il permet de travailler sur les processus. Quant au perfectionnement, les avis sont partagés, certains superviseurs souhaitant qu'une supervision plus uniforme s'effectue, d'autres amenant l'idée de redéfinir la tâche du directeur-adjoint pour atteindre les objectifs visés par le guide.

- Les retombées de l'extérieur de la commission scolaire

De l'extérieur de la commission scolaire, les retombées ont pris la forme de rencontres et de lettres. La participation de l'auteur de la présente recherche à des comités d'évaluation en français au niveau du Ministère l'a amené à remettre à des collègues de travail un exemplaire du guide de suivi. Ces collègues en ont parlé à d'autres dans leur milieu et de bouche à oreilles, cette démarche a abouti à des rencontres intéressantes. C'est le cas, par exemple, d'une rencontre avec Monsieur Jean-Guy Milot de la C.E.C.M. qui, après avoir travaillé très étroitement avec les concepteurs du programme de français au secondaire, a été mandaté par l'employeur pour travailler avec les directeurs d'écoles sur le territoire de la C.E.C.M. afin d'identifier des solutions possibles pour différentes problématiques de supervision. Ayant entendu parler du guide de suivi et pris contact avec l'auteur, une rencontre a été planifiée à Montréal lors d'une réunion d'évaluation. Ses principales observations furent que le guide lui plaisait beaucoup parce qu'il proposait une solution qui correspondait à ses attentes suite au diagnostic de la situation dans les écoles. Par exemple, le fait de décrire les compétences du superviseur en lien avec celles de l'enseignante ou l'enseignant, et de s'orienter vers le développement des personnes lui semblait tout à fait se situer dans la ligne de pensée de l'École québécoise. Un échange de documentation et un désir de maintenir les contacts pour faire évoluer cette situation ont terminé cet entretien.

Une autre personne fut rencontrée au Bureau régional du ministère de l'Éducation de Montréal-centre pour l'informer de l'état de cette recherche. Encore une fois, le bouche à oreilles avait fait son chemin jusqu'à Monsieur René Pouliot qui était mandaté par les directeur généraux de commissions scolaires de la région de Montréal. Ces derniers désiraient recevoir du Ministère une documentation faisant état de pistes possibles pour aider les directeurs d'écoles à réaliser leur mandat de supervision qu'ils considèrent comme le problème de l'heure dans leurs écoles. La responsable des programmes de français au Ministère à Québec, Madame Pauline Pelletier, a montré de son côté, lors d'une autre réunion, beaucoup d'intérêt pour ce guide et en a demandé un exemplaire.

Une autre retombée importante a eu lieu en Haute-Gatineau en février 1984. En effet, une collègue conseillère pédagogique en français dans cette commission scolaire, Madame Marie-Berthe Morin, entend parler du guide de suivi et téléphone à l'auteur de la recherche pour prendre un rendez-vous afin d'en connaître davantage. Il est convenu de répondre au besoin qu'elle émet en regard de la supervision de l'enseignement du français. Une soirée de présentation du guide est organisée à Maniwaki pour les directeurs d'écoles, les professionnels et les quelques cadres de la commission scolaire Haute-Gatineau dont certains suivent une session de perfectionnement des maîtres de français avec la conseillère pédagogique. Les commentaires émis suite à cette rencontre semblent démontrer que le guide répondait

aussi à leurs besoins. Certains directeurs sont allés jusqu'à dire que certains éléments du guide pourraient être appliqués dès le lendemain dans leur école. Une lettre du directeur des services éducatifs de la Commission scolaire Haute-Gatineau, envoyée à la C.S.R.O., démontre aussi une évaluation positive du contenu du guide.[1] Cette lettre a été envoyée aux membres de la TDE de la C.S.R.O. par le directeur des ressources éducatives. Une autre lettre fait état de commentaires émis par un collègue conseiller pédagogique de la commission scolaire Le Gardeur.[1]

- Les actions de la commission scolaire

À chaque année, les autorités de la commission scolaire entreprennent une réflexion au sujet des orientations à privilégier pour l'année suivante. Le 19 décembre 1983, la C.S.R.O., lors d'une session du Conseil des commissaires, adoptait les orientations qu'elle entend favoriser en 1984-1985, soit l'amélioration du bilan pédagogique et la consolidation de l'autonomie de l'école. Les objectifs reliés à la première orientation sont directement reliés à l'implantation des nouveaux programmes, alors que la deuxième est surtout reliée à la décentralisation. Il s'agit donc d'une retombée indirectement reliée au guide de suivi, mais qui donne au guide une valeur d'instrument pour aider les directeurs-adjoints des écoles à réaliser leur mandat de supervision dans le sens des orientations de la commission scolaire.

---

1. Voir lettres reproduites à l'Appendice 3 du présent rapport.

Une autre retombée reliée à la deuxième orientation est la décentralisation de l'affectation des conseillers pédagogiques vers les écoles. La solution retenue dans le guide de suivi permet au conseiller pédagogique d'aider directement les superviseurs et les supervisés à réaliser leur processus respectif. Voyant venir cette décentralisation, les conseillers pédagogiques ont convenu de présenter aux autorités de la Commission scolaire un projet d'élaboration d'une nouvelle structure d'animation pédagogique.[2] L'auteur de la présente recherche a été mandaté par l'ensemble des collègues des ressources éducatives pour écrire le texte de la partie de ce projet touchant la description de la structure d'animation pédagogique ainsi que la tâche du conseiller pédagogique pour être congruente avec la solution retenue dans la présente recherche. Cette tâche se résume à deux grandes activités, c'est-à-dire, aider les enseignantes et enseignants à réaliser le processus d'enseignement/apprentissage et aider les superviseurs à réaliser le processus de supervision. Le conseiller pédagogique est une ressource dans l'école pour ces deux processus et ce pour toutes les matières de l'école. Pour l'auteur de la recherche, il s'agit, non seulement d'une retombée importante, mais d'une suite logique à la démarche entreprise au niveau de la résolution de problème puisque le conseiller pédagogique sera beaucoup plus près de l'activité éducative et de l'activité de supervision, ce qui est congruent avec l'École québécoise.[3]

---

2. Le texte intégral du projet est reproduit à l'Appendice 4 du présent rapport.

3. Gouvernement du Québec, L'École québécoise, Énoncé de politique et Plan d'action, op. cit., p. 90, art. 7.1.16.

4. Considérations personnelles

Si le guide de suivi a eu des retombées directes et indirectes, il y a certaines considérations qui peuvent être dégagées de cette recherche. C'est le cas, par exemple, de la planification et de l'importance qu'elle revêt dans le développement de l'école et dans la qualité de l'éducation. À tous les niveaux, il ressort que la planification a sa raison d'être et qu'elle doit être faite de façon rigoureuse en ne perdant jamais de vue que la mission de l'école est le développement intégral de l'élève. De plus, dans une conjoncture de décroissance, il est important de ne pas gaspiller les ressources, qu'elles soient matérielles, humaines ou financières.

Un autre élément se dégage de la présente recherche, c'est la nécessité de préciser les rôles de chacun dans l'école afin de faciliter les relations superviseur-supervisé. La perception que les personnes ont lorsque les rôles ne sont pas précisés entraîne des problèmes d'interprétation de toutes sortes. Souvent les gens semblent ne pas savoir quoi faire ou faire des choses qui devraient ou pourraient être effectuées plus efficacement par d'autres si les rôles de chacun étaient précisés. Tous les intervenants de l'école devant concourir à la réalisation de la même mission, il se dégage que la précision des rôles revêt un caractère important.

Au niveau de certaines stratégies utilisées, il semble acquis que le fait d'avoir intégré au Plan d'action de français le mandat de faire déboucher l'implantation sur une solution pour assurer le suivi de l'enseignement du français fut une des meilleures

stratégies possibles. La résolution de problème pour la supervision prenait, pour l'auteur de la recherche, autant de valeur que l'implantation du programme lui-même. La réceptivité des gens du milieu semblait indiquer qu'ils démontraient autant d'intérêt pour la supervision que pour l'implantation du programme. Le Plan d'action de français était ainsi plus qu'un simple devis d'implantation du programme. C'est pourquoi, l'auteur du présent rapport est d'avis qu'un plan d'action, adopté par les instances politiques, constitue la meilleure garantie de sa réalisation. Tout au long de la présente recherche, le Plan d'action de français a été une stratégie acceptée par tous pour le programme et pour la recherche.

CONCLUSION

La présente recherche avait pour point de départ un problème à résoudre qui prenait son origine dans le vécu professionnel de l'auteur. Depuis plusieurs années, l'enseignement du français a connu, à l'image de l'ensemble du système d'éducation, des changements importants. Ces changements importants amènent le personnel enseignant à se remettre en question et provoquent chez lui de l'insécurité et de la résistance au changement. C'est aussi le même phénomène qui peut s'observer au niveau de la supervision de l'enseignement. Le danger qui guette les personnes impliquées dans de tels changements, c'est de ne pas être conscientes et attentives au sujet des implications qu'entraînent ces changements. Le fait de ne pas suivre le changement peut avoir des conséquences aussi désastreuses que d'aller trop vite. C'est pourquoi, il semble si important d'avoir l'oeil ouvert et l'oreille attentive à tout ce qui peut venir influer sur la réalisation de la mission éducative de l'école.

En 1979, au moment d'entreprendre cette recherche, le problème à résoudre se situait dans un futur immédiat, mais les manifestations étaient déjà observables dans la situation actuelle d'alors. L'arrivée d'un nouveau programme de français ne rendait que plus évidente la problématique qui allait s'installer pour assurer le suivi de l'enseignement du français.

Aujourd'hui, en 1984, les nouveaux programmes s'appliquent obligatoirement dans les écoles et beaucoup de personnes ne savent pas comment en assurer le suivi sans passer par le contrôle et l'évaluation des personnes. La solution retenue, présentée dans le guide

de suivi, apporte une lueur d'espoir à celles et ceux qui ont besoin de se situer par rapport à la supervision de l'enseignement et qui veulent rester congruents avec la vision de l'École québécoise.

Avec la décentralisation de l'affectation des conseillers pédagogiques vers les écoles et la tâche qu'ils se sont donnée, il est permis de croire que leur rôle de ressource prendra une importance plus grande, étant plus près de l'activité éducative et de la supervision. La problématique du début de cette recherche a donc franchi un pas de plus. Elle n'a d'ailleurs jamais cessé d'être en évolution. Cette recherche se voulait donc au départ une contribution à l'amélioration de la qualité des apprentissages en français, passant par l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la supervision. Si le Guide de suivi devient un outil pour les superviseurs dans l'ensemble des matières de l'école, la présente recherche, non seulement n'aura pas été vaine, mais aura atteint un objectif qu'elle ne soupçonnait pas au point de départ. Il est, par conséquent, permis d'espérer que le futur sera encore plus intéressant et que le développement de la personne prendra sa vraie place à tous les niveaux du système... à condition qu'un plan d'action en tienne compte.

BIBLIOGRAPHIE

Documents publics

C.S.R.O., Politique d'évaluation pédagogique, Service éducatif, Novembre 1982 à janvier 1983, 102 pages.

Gouvernement du Québec, L'École québécoise, Énoncé de politique et Plan d'action, Code 49-1070, Éditeur officiel du Québec, 163 pages.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (D.G.D.P.), Programme d'études, Primaire, Mai 1979, 334 pages.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (D.G.D.P.), Programme d'études, français langue maternelle, 1re secondaire, Février 1981, Document No 16-3412-01, 103 pages.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, (D.G.D.P.), Guide pédagogique, Secondaire, Mai 1982, 188 pages.

Dussault, Gilles, La nature du curriculum, I.N.R.S. - Éducation, Janvier 1977, in P.P.M.F. - U.Q.A.H., Document d'information et activités d'apprentissage, PMF 2601, Août 1979, 234 pages.

Johnson, Mauritz Jr., Definitions and Models in Curriculum Theory, Educational Theory, Vol. 17, No 2, April 1967, pp. 127 - 149, in P.P.M.F. - U.Q.A.H., Document d'information et activités d'apprentissage, PMF 2601, Août 1979, 234 pages.

Ministère de l'Éducation du Québec, (D.G.D.P.), Cadre relatif à l'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, 1978, 33 pages.

Université du Québec, Le Mémoire de Maîtrise, Hull, Mars 1979, 70 pages.

Volumes

Alfonso, R.J., Firth, G.R., Neville, R.G., Instructionnal Supervision: A Behavior System, Boston, Allyn and Bacon, 1975.

Association for Supervision and Curriculum Development, Supervision of Teaching, 1982, Yearbook, Alexandria, VA, 1982, 197 pages.

Glickman, Carl D., Developmental Supervision, Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction, ASCD, Alexandria, VA., 1981, 65 pages.

Taba, Hilda, Curriculum Developement, Theory and Practice, New-York, Harcourt, Brace and World Inc., 1962, XIV, 526 pages.

Unruh, Adolphe, Turner, Harold A., Supervision for Change and Innovation, Boston, Houghton and Mifflin, 1970, VII, 333 pages.

Autres écrits

Educational Leadership, Journal of the Association for Supervision and Curriculum Developement (ASCD), Alexandria, VA, April 1981, Clinical Supervision in the 1980s, Snyder, Karolyn, J., p. 521.

Goldhammer, R., Anderson, R., and Krajewski, R., Clinical Supervision: Special Methods for Supervision of Teachers, Second edition, New-York Holt Rinehart and Winston, 1980.

Goulet Georges, Analyse comparative des notes attribuées au curriculum par un groupe d'auteurs choisis et ébauche d'une théorie générale, Thèse inédite, présentée à l'École des Études supérieures, en vue de l'obtention d'un Ph. d. en éducation à l'Université d'Ottawa, 1976, 381 pages.

Goulet, Georges, Dolbec, André, Notes de cours à l'Université du Québec à Hull, Session janvier à juin 1980.

Harris, Ben M., Improving Shaff Development Through In-service Education, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1980, 406 pages.

Université du Québec, La supervision de l'enseignement, André Pelletier, responsable du Centre de perfectionnement de Québec, Février 1978.

APPENDICE I

GUIDE DE SUIVI DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS,
LANGUE MATERNELLE AU SECONDAIRE

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE L'OUTAOUAIS

GUIDE DE SUIVI DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE AU SECONDAIRE

Par: Richard Langlois

Document de travail présenté au Comité d'implantation du nouveau programme de français, langue maternelle au secondaire, dans le cadre de la réalisation du Plan d'action de français à la C.S.R.O.

Hull, Juin 1983

225, rue St-Redempteur, Hull, Quebec, telephone 771-7311

TABLES DES MATIÈRES

Chapitres

	Pages
INTRODUCTION	xiii
I.- L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	82
1. Planifier l'enseignement	82
2. Enseigner selon le plan	84
3. Évaluer le degré d'atteinte des objectifs et les moyens utilisés	85
II.- LE SUIVI DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS	90
1. Être conscient du processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer	92
2. Être capable d'appliquer un processus de supervision	93
III.- LES ORIENTATIONS DE SUPERVISION	97
1. Orientation directive	97
2. Orientation de collaboration	98
3. Orientation non directive	99
IV.- LES CRITÈRES DE SÉLECTION	106
V.- L'AUTO-ÉVALUATION DES PROCESSUS	114
1. Processus d'enseignement/apprentissage	114
2. Processus de supervision	117
CONCLUSION	121
BIBLIOGRAPHIE	123

Appendices

1.	UNITÉ DE PLANIFICATION: 6	124
2.	UNITÉ D'ENSEIGNEMENT	127
3.	SCÉNARIO D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	130
4.	SCÉNARIO DE COURS	135
5.	ÉCHELLE NUMÉRIQUE POUR L'AUTO-ÉVALUATION DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE	141
6.	ÉCHELLE NUMÉRIQUE POUR L'AUTO-ÉVALUATION DU PROCESSUS DE SUPERVISION	144
7.	INVENTAIRE DES CROYANCES EN SUPERVISION	147

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		Pages
I.	Processus d'enseignement/apprentissage	89
II.	Continuum des comportements de supervision	96
III.	Processus de supervision et séquences de comportements	102
IV.	Continuum d'engagement	107
V.	Continuum d'abstraction de la pensée	108
VI.	Catégories de personnel	109
VII.	Relation superviseur-supervisé	113

LISTE DES FIGURES

Figures Pages

I. Structure intégrée Enseignement - Supervision 122

INTRODUCTION

L'implantation du nouveau programme de français langue maternelle au secondaire s'effectue depuis déjà deux ans à la C.S.R.O. selon le Plan d'action de français. Ce plan d'action prévoit des activités d'information et de formation pour les enseignants de français selon un échéancier qui tient compte de l'application obligatoire prévue par le ministère de l'Éducation du Québec.

Le présent Guide de suivi a été conçu à l'intention des intervenants dans l'école pour être un instrument pour aider au suivi de l'enseignement du français dans le cadre de l'application du nouveau programme de français, langue maternelle au secondaire. En effet, avec l'application du nouveau programme de français de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage prennent place et entrainent, par voie de conséquence, de nouvelles façons d'en aborder et d'en assurer le suivi. Le Guide de suivi met donc le focus sur les deux éléments fondamentaux suivants:

- L'enseignement du français.
- Le suivi de l'enseignement du français

L'enseignement du français relève de la compétence de l'enseignant, tandis que le suivi de l'enseignement du français relève du superviseur qui en a le mandat dans l'école.

Dans un premier temps, le guide décrit les compétences attendues de l'enseignant en regard des exigences du nouveau programme de français. Dans un second temps, une description des compétences attendues de supervision est présentée en fonction de

ce nouveau programme. Les éléments présentés au niveau de la supervision font suite à une recherche et sont ceux qui semblent le plus compatibles avec la mission éducative de l'école et l'orientation du nouveau programme de français. Ils sont présentés à titre de guide et il appartient au superviseur d'effectuer les choix et les adaptations qu'il juge nécessaire en fonction des priorités et de la conjoncture du milieu. Les appendices 3 et 4 sont présentés en guise d'exemples ou de scénarios possibles et leur utilisation suppose certaines adaptations.

CHAPITRE PREMIER

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Le nouveau programme de français décrit les objectifs et contenus d'apprentissage pour chaque degré du secondaire. L'objectif général de l'implantation de ce programme est de préparer les enseignants à appliquer le nouveau programme de français (compréhension du programme et application du programme).[1]

Les activités d'implantation ont mis l'accent sur cette capacité qui se décrit comme étant la capacité de l'enseignant de réaliser le processus d'enseignement/apprentissage avec ses élèves selon les trois phases suivantes:

1. Planifier l'enseignement.
2. Enseigner selon le plan.
3. Évaluer le degré d'atteinte des objectifs et les moyens utilisés.

1. Planifier l'enseignement

Le Guide pédagogique[2] qui accompagne le programme officiel consacre une partie à la planification. Il suggère à l'enseignant de procéder en trois temps pour planifier son enseignement:

- se donner une vue globale du programme de son degré,
- élaborer des unités de planification,
- élaborer des unités d'enseignement.

---

1. M.E.Q., Direction générale des Réseaux, Devis d'implantation du nouveau programme de français au secondaire, préparé par Berthier Dolbec et Réal Labonté, Novembre 1980, 30 pages.

2. M.E.Q. (D.G.D.P.), Guide pédagogique, secondaire, No 16-3413, mai 1982, 188 pages, La planification, p. 141.

Concernant les deux premiers temps, l'enseignant peut se référer à une documentation qui lui fournit cette vue globale du programme de son degré et les unités de planification présentées de trois façons.[3] Il revient à l'enseignant la tâche d'élaborer les unités d'enseignement qui découlent des unités de planification. Il est de la compétence exlcusive de l'enseignant de concevoir les unités d'enseignement parce qu'il doit faire des choix qui sont entièrement liés aux conditions dans lesquelles il enseigne (les élèves, la grille-horaire, le classement, les ressources matérielles, etc.).

Les unités d'enseignement doivent être élaborées à partir d'une unité de planification qui elle, a été élaborée à partir d'une pratique de discours. Après que l'enseignant a fait le choix d'une unité de planification, il détermine le nombre de pratiques qu'il devra faire pour couvrir le contenu de cette unité de planification. Chaque pratique constituera une unité d'enseignement. Il fera ensuite la répartition des activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances de l'unité de planification dans les diverses unités d'enseignement prévues. [Cette répartition tiendra compte des groupes d'élèves, des textes choisis pour la compréhension, des discours produits par les élèves, des unités d'enseignement antérieures et des unités futures].[4] C'est alors que l'enseignant fait des choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour la réalisation en classe avec ses élèves. On parlera alors de scénario d'enseignement/apprentissage parce que le processus d'enseignement de l'enseignant

---

3. C.S.R.O., La planification de l'enseignement du français au secondaire, Première secondaire, Services éducatifs, juin 1981, 164 pages.

4. Guide pédagogique, op. cit., p. 187.

et le processus d'apprentissage de l'élève seront réunis. Pour faciliter le travail d'élaboration des unités d'enseignement et des scénarios d'enseignement/apprentissage de l'enseignant, des fiches ont été préparées en concordance avec la présentation des unités de planification qui, elles aussi, peuvent se décrire sur fiches. Dans l'ordre du général au particulier, les fiches se présentent de la façon suivante:

Unité de planification (Fiche 1)

Unités d'enseignement (Fiche 2)

Scénarios d'enseignement/apprentissage (Fiche 3)

Un exemplaire de chaque fiche est reproduit en appendice et pour chacune, un exemple est donné.

2. Enseigner selon le plan

Cette deuxième phase du processus d'enseignement/apprentissage se réalise en mettant à exécution la planification prévue ou le scénario. Le nouveau programme de français, dans son introduction, traite du processus méthodologique et des changements qu'il y apporte:

> [Le programme-cadre proposait une méthodologie qui reposait globalement sur les concepts de "mise en situation" et "d'exploitation"... le présent programme met plutôt l'accent sur le processus d'apprentissage qu'exige le développement des habiletés langagières.][5]

---

5. M.E.Q. (D.G.D.P.), Programme d'études, français langue maternelle, 1re secondaire, No 16-3412-01, février 1981, 103 pages, Introduction, p. 4.

> [L'enseignement du français, parce qu'il vise le développement des habiletés langagières, privilégie un processus d'apprentissage qui repose essentiellement sur la pratique de discours, l'objectivation de cette pratique et l'acquisition de connaissances.][6]

Le guide pédagogique du programme de français présente, dans sa troisième partie, ce processus qui régit le développement des habiletés langagières et illustre son application en classe. Essentiellement, le processus méthodologique devrait permettre aux élèves de vivre leur processus d'apprentissage selon la séquence suivante:

Pratique de
l'habileté
|
Activités d'objectivation
et d'acquisition de
connaissances

L'illustration d'un scénario complet d'un cours de français selon cette séquence est reproduite en appendice.

3. Évaluer le degré d'atteinte des objectifs et les moyens utilisés.

Il faut distinguer ici deux niveaux d'évaluation, celui qui réfère aux objectifs d'apprentissage prévus dans l'unité d'enseignement et le scénario, puis celui qui réfère aux moyens utilisés par l'enseignant pour atteindre ou faire atteindre les

---

6. M.E.Q. (D.G.E.P.). Programme d'études, op. cit., p. 4.

objectifs d'apprentissage des élèves.

Au niveau de l'évaluation des objectifs d'apprentissage, le programme officiel du M.E.Q. en donne les grandes orientations, mais ne désigne aucune technique particulière d'évaluation.[7] Cependant, le Ministère a fait préparer un guide pour l'évaluation dans la classe de français, langue maternelle au secondaire.[8] Ce guide a pour but de familiariser l'enseignant avec un plan d'intervention en évaluation formative et en évaluation sommative dans la classe de français, de façon à l'éclairer sur les points suivants:

- Quoi évaluer
- Quand évaluer
- Comment évaluer
- Pourquoi évaluer

La Commission scolaire régionale de l'Outaouais a adopté sa politique d'évaluation pédagogique qui se situe dans les grandes orientations de la politique générale d'évaluation pédagogique du Ministère.[9,10] Cette politique d'évaluation pédagogique de la commission scolaire fait état de la nécessité de planifier et d'éva-

---

7. M.E.Q. (D.G.D.P.), Programme d'études, op. cit., p. 101.

8. M.E.Q. (D.G.D.P.), Guide pour l'évaluation dans la classe de français, secondaire, édition de rodage, septembre 1981, 75 pages.

9. M.E.Q. (D.G.D.P.), Politique générale d'évaluation pédagogique, Secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, No 76-7500, septembre 1981, 23 pages.

10. M.E.Q. (D.G.D.P.), L'évaluation pédagogique à l'école, série de 9 dépliants, No 76-7500-01, février 1982.

luer l'apprentissage au moyen d'un P.A.P., plus d'action pédagogique.[11] Tous les éléments de planification et d'évaluation que contient le présent guide de suivi s'insèrent dans cette perspective et les exemples fournis peuvent être considérés comme autant d'éléments issus d'un P.A.P.

Au niveau de l'évaluation des moyens utilisés par l'enseignant pour atteindre ou faire atteindre les objectifs d'apprentissage des élèves, il s'agit pour l'enseignant de faire un retour sur les stratégies utilisées avec les élèves en classe. Le Guide pédagogique propose cinq exemples de stratégies qui pourraient être utilisées en classe.[12] Ensuite, il analyse ces stratégies à l'aide de grilles comprenant un certain nombre de facteurs susceptibles d'accroître la valeur pédagogique des pratiques de compréhension et de production. Des grilles similaires sont présentées dans le Guide pédagogique pour aider l'enseignant à évaluer la rentabilité pédagogique des stratégies d'objectivation de la pratique et les stratégies visant l'acquisition de connaissances. Toutes ces grilles doivent être considérées comme des instruments pour les enseignants désireux d'évaluer la rentabilité pédagogique de leurs stratégies. Elles tiennent rigoureusement compte des objectifs du programme et des principes sur lesquels il s'appuie. Cependant, les informations fournies par ces grilles sont toujours relatives aux objectifs poursuivis, c'est pourquoi elles nécessitent

---

11. C.S.R.D., Politique d'évaluation pédagogique de la Commission scolaire régionale de l'Outaouais, Document de travail, Service éducatif, Novembre 1982 à janvier 1983, 90 pages.

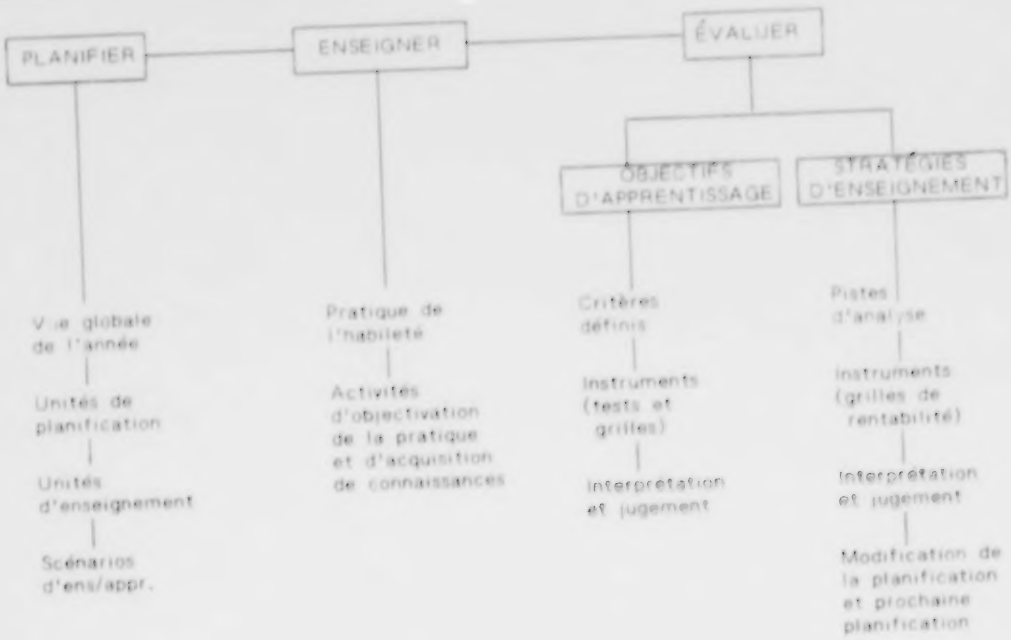
12. M.E.Q. (D.G.D.P.), Guide pédagogique, op. cit., p. 78.

à chaque utilisation une adaptation aux objectifs poursuivis et ne peuvent ni ne doivent servir d'instruments d'évaluation et de contrôle de l'enseignant. Toute cette dimension de l'évaluation que représentent les stratégies d'enseignement est aussi importante pour l'enseignant que l'objectivation de la pratique pour l'élève. C'est d'ailleurs appliquer à soi-même ce que l'on applique aux élèves parce qu'enseigner est une habileté qui se développe selon les mêmes principes que toute autre habileté.

Voilà décrites les grandes phases du processus d'enseignement/apprentissage qui relèvent de la compétence de l'enseignant. Nous pouvons illustrer de façon schématique les composantes de ce processus, composantes qui réfèrent constamment aux exigences du nouveau programme de français. Au bas du Tableau I illustrant ce processus, les références à la documentation officielle sont fournies afin d'en faciliter la consultation. La bibliographie reprend de façon plus complète ces références.

Tableau I

Processus d'enseignement/apprentissage



RÉFÉRENCES

- Programme d'études
- La Planification de l'ens. du fr. au sec.
- Guide péd. p. 141
- Guide pédagogique pp. 61 à 104
- Guide pour l'évaluation dans la classe de français
- Guide péd. pp. 71 à 104

CHAPITRE II

LE SUIVI DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Comme il a été vu dans la première partie de ce guide, le nouveau programme de français, langue maternelle au secondaire oriente l'enseignement du français vers des pratiques renouvelées qui ont des conséquences sur plusieurs aspects de la classe de français et même de l'école. Un aspect qui semble important de considérer, c'est la façon d'assurer le suivi de l'enseignement du français pour être cohérent avec son esprit et sa lettre. Le suivi sera nommé supervision pour les besoins de la compréhension. Cependant, toutes les tâches de supervision ne sont pas traitées ici parce que l'accent est mis sur l'enseignement du français et son suivi uniquement.

Il importe de définir le concept de supervision qui est proposé pour l'enseignement du français et de le greffer dans le sillon de la mission éducative de l'école québécoise. En effet, la mission de l'école est de développer intégralement l'élève et la mission de l'enseignement du français est de développer ses habiletés langagières par le processus d'enseignement/apprentissage de l'enseignant. La mission de la supervision de l'enseignement du français doit donc se concevoir comme un processus de gestion du processus d'enseignement/apprentissage. Elle est définie comme un processus visant à améliorer les performances d'enseignement du français et à aider les enseignants à se développer dans la profession et par conséquent, personnellement. Qui est le superviseur?

Dans cette mission éducative et selon cette définition de la supervision de l'enseignement du français, le superviseur est toute personne ayant la responsabilité d'améliorer l'enseignement du français. Cette personne peut donc être:

- le directeur de l'école;
- le directeur-adjoint;
- le chef de groupe de français;
- l'enseignant de français;
- le conseiller pédagogique du français;
- ou autre.

Il faut cependant noter que, de façon générale, toutes ces personnes peuvent superviser à des degrés divers, mais, dans l'école, c'est la personne mandatée à cet effet par l'autorité qui a la responsabilité première de la supervision de l'enseignement du français. C'est donc cette personne qui, en premier lieu, est chargée d'assurer ce suivi et de l'assumer. Les autres personnes, tout en jouant un rôle important, assurent une relation d'aide et agissent comme ressources pour la réalisation des processus de supervision et d'enseignement/apprentissage.

Suite aux recherches menées dans ce domaine, il se dégage que les compétences de supervision les plus susceptibles de réaliser les objectifs fixés et directement en lien avec le processus d'enseignement/apprentissage peuvent se retrouver au sein de deux grandes manifestations:

1. Être conscient du processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer.
2. Être capable d'appliquer un processus de supervision.

1. Être conscient du processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer

Le processus d'enseignement/apprentissage décrit dans le chapitre premier du présent guide de suivi relève de la compétence de l'enseignant. Le superviseur doit, au minimum en être conscient, puisque le processus d'enseignement/apprentissage de l'enseignant est l'objet du processus de supervision qui lui, relève de la compétence du superviseur.

Le superviseur doit connaître parfaitement le processus d'enseignement/apprentissage sans pour autant connaître parfaitement le contenu du programme d'études de français langue maternelle. Être conscient du processus, c'est le connaître suffisamment pour être en mesure de guider l'enseignant et, au besoin, de lui fournir des exemples d'application, donc être capable de l'appliquer aussi. Le superviseur et l'enseignant réfèrent aux mêmes éléments de contenant et de contenu quand il s'agit de traiter du processus d'enseignement/apprentissage.

Comme il est explicité dans la politique d'évaluation pédagogique de la commission scolaire, le plan d'action pédagogique (P.A.P.) est un élément de base dans tout le processus d'évaluation des apprentissages des élèves et devient un excellent instrument de travail commun au superviseur et à l'enseignant.

2. Être capable d'appliquer un processus de supervision

Selon la solution retenue par la recherche, le processus de de supervision de l'enseignement du français se présente en trois phases: Analyser la situation en vue d'établir un diagnostic et de déterminer les objectifs, organiser et réaliser un plan d'action, évaluer les objectifs et les stratégies.

Phase 1: Cette phase consiste pour le superviseur à faire une analyse de la situation afin de mieux voir tout besoin et d'en dégager les éléments. Suite à ce diagnostic, il s'agit de déterminer un certain nombre d'objectifs de supervision. L'analyse peut s'effectuer en impliquant les personnes dans la cueillette d'information et dans la fixation des objectifs à atteindre.

Phase 2: Cette phase consiste à mettre de l'avant un plan d'action qui a pour but de réaliser les objectifs prévus en utilisant la meilleure façon possible, compte tenu des moyens disponibles, des personnes impliquées et des diverses contraintes avec lesquelles le superviseur doit composer. Il s'agit donc d'organiser et de réaliser un plan d'action sur la base d'une étape-bulletin ou pour l'année à l'exemple du personnel enseignant.

Phase 3: C'est la phase de retour sur les objectifs fixés au départ et sur les moyens et stratégies pour actualiser le plan d'action. Suite à cette évaluation, un nouveau diagnostic peut être établi et de nouveaux objectifs fixés ainsi qu'un nouveau plan d'action. Compte tenu de la durée du processus de supervision utilisé, le superviseur peut répéter à plusieurs reprises, ce cycle (une fois par étape-bulletin, par exemple).

Ces phases constituent essentiellement le cycle de supervision qui est proposé dans ce présent guide. Les comportements de supervision peuvent s'effectuer en relation avec les supervisés. C'est pourquoi, le superviseur, en plus de s'ajuster à la conjoncture, doit tenir compte des personnes avec qui il travaille. Il lui appartient donc de faire des choix de comportements appropriés. Pour faciliter ces choix, le guide propose d'utiliser le continuum de comportements de supervision de Carl D. Glickman.[1] Ce dernier soutient que toute autorité dans le domaine de l'éducation a une orientation prédominante de supervision qui est caractérisée par une série spécifique de comportements. Ces séries de comportements sont des orientations de supervision qui peuvent être: directive, de collaboration ou non directive.

Les comportements de supervision sont au nombre de dix sur le continuum et il appartient au superviseur de se situer par rapport à chaque séquence et de choisir celle avec laquelle il se sentira le plus à l'aise pour réaliser le processus de supervision. Une séquence n'est pas nécessairement meilleure qu'une autre puisque c'est la situation qui dicte au superviseur la séquence la plus appropriée. Pour déterminer la séquence correspondant à l'orientation dominante chez chaque superviseur, un test a été conçu pour être administré et corrigé individuellement. Ce test est reproduit en appendice et sert à déterminer les croyances du superviseur à propos de la supervision et du développement de la personne. Une fois que le superviseur s'est situé par rapport à lui-même, il peut mieux entamer l'analyse d'une

---

1. Glickman, Carl D., Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction, ASCD, Alexandria, VA, 1981, 65 pages.

situation et dégager un plan d'action en fonction de sa personne. Le Tableau II présente le continuum des comportements de supervision. Le chapitre suivant présente de façon plus détaillée chacune des orientations de supervision.

LE SUIVI DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Tableau II

Le continuum des comportements de supervision de Glickman

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
S	Écouter	Clarifier	Encourager	Présenter	Résoudre problème	Négocier	Démontrer	Diriger	Standardiser	Renforcer	S
E											E

Orientations de supervision:

non directive — de collaboration — directive

Légende: E+ Responsabilité maximum de l'enseignant

E- Responsabilité minimum de l'enseignant

S+ Responsabilité maximum du superviseur

S- Responsabilité minimum du superviseur

Glickman, Carl D.

CHAPITRE III

LES ORIENTATIONS DE SUPERVISION

Les orientations de supervision sont au nombre de trois (3) et regroupent l'ensemble des comportements de supervision du continuum présenté au chapitre précédent.

1. orientation directive;
2. orientation de collaboration;
3. orientation non directive.

1. Orientation directive

Cette orientation comprend les comportements dominants suivants chez le superviseur:

Clarifier
|
Présenter
|
Diriger
|
Démontrer
|
Standardiser
|
Renforcer

Le résultat final du cycle de supervision qui utilise cette séquence directive est l'assignation d'une tâche à l'enseignant pour une période précise de temps. Le supervisieur directif prend l'initiative de l'action du suivi en pensant soigneusement à la situation de l'enseignant. Il planifie les rencontres de suivi, d'observation, d'analyse et d'évaluation. Après s'être engagé d'abord dans des comportements de clarification et de présentation

de la pensée, en indiquant ce qui arrivera, en démontrant les comportements d'enseignement et en déterminant un niveau standard dans les progrès de l'élève-maître, le superviseur utilise l'encouragement comme un stimulant ou un renforcement dans la réalisation du plan de l'enseignante ou de l'enseignant.

2. Orientation de collaboration

Cette orientation comprend les comportements dominants suivants chez le superviseur:

Présenter
|
Clarifier
|
Écouter
|
Résoudre le problème
|
Négocier

Le résultat final du cycle de supervision qui utilise cette séquence de collaboration est un consentement mutuel du superviseur et du supervisé qui devrait ébaucher la structure, le processus et les critères pour une amélioration éventuelle de l'enseignement. Lors d'une rencontre, les deux personnes devraient s'entendre sur un plan d'action qui n'exclut le point de vue ni de l'un ni de l'autre. Cette orientation suppose que les deux ont des idées à propos de l'amélioration de l'enseignement et qu'ils doivent défendre leur point de vue et accepter les changements. Le dialogue doit être très utile pour en arriver à dégager un terrain d'entente. Le consentement mutuel peut prendre la forme d'un contrat librement

consenti par les deux et accepté comme responsabilité.

3. Orientation non directive

Cette orientation comprend les comportements dominants suivants chez le superviseur:

Écouter
|
Encourager
|
Clarifier
|
Présenter
|
Aider à résoudre le problème

Le résultat final du cycle de supervision qui utilise cette séquence non directive est l'autonomie dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'enseignant. Cette orientation pose le postulat que la personne est capable d'analyser et de résoudre ses propres problèmes d'enseignement, et que c'est seulement quand elle voit le besoin pour le changement et prend la responsabilité de le faire que l'amélioration de l'enseignement est significative et durable. Toutefois, le superviseur mandaté et responsable qui désire agir comme facilitateur pour le supervisé propose une structure et une direction un peu formelle. Cela ne signifie pas que le superviseur est passif et laisse la personne livrée à elle-même. plutôt, il utilisera une séquence de comportements qui sera de nature à présenter des avenues à l'enseignante ou l'enseignant et favoriser ainsi l'auto-découverte. Le superviseur laisse donc au super-

visé la découverte mais prend l'initiative de l'inviter à lui en faire part; cela renforce la confiance et la sécurité. Le cycle de supervision est plus flexible dans cette orientation; par exemple, dépendamment des besoins de l'enseignante ou de l'enseignant, le superviseur peut simplement l'observer sans analyser ni interpréter, écouter sans faire d'observations, ou prévoir le matériel requis. Cette orientation assume donc que l'enseignante ou l'enseignant fait le meilleur travail et prend les décisions les plus responsables pour sa classe.

Voilà décrites les trois (3) orientations de supervision regroupant l'ensemble des comportements du continuum de supervision. Quelle que soit l'orientation choisie par le superviseur pour atteindre ses objectifs et réaliser le processus de supervision, celui-ci doit considérer ces orientations comme un outil lui permettant de mieux appliquer le processus de supervision qui est présenté dans le tableau III.

Comme il a été indiqué dans le présent chapitre, le superviseur a le choix de trois orientations de supervision dans ses relations avec le supervisé. Aussi, quand il réalise l'une ou l'autre des phases du processus de supervision, il peut se retrouver dans la situation où il travaille seul à partir d'objectifs personnels de supervision. À ce moment, les orientations de supervision ne trouvent pas d'application. Mais lorsqu'il est en situation de supervision avec le supervisé, les orientations de supervision lui fournissent un outil lui permettant de s'adapter aux personnes et aux situations.

Un superviseur peut devenir expert dans toutes les orientations et développer l'habileté à varier les approches de façon à favoriser le meilleur développement de la personne. Le Tableau III présente, à titre indicatif, les trois orientations selon une synthèse de comportements de supervision susceptibles de se retrouver dans une situation donnée.

LES ORIENTATIONS DE SUPERVISION

TABLEAU III

Processus de supervision et séquences de comportements

Processus de supervision

Séquences de comportements

Le but	Le but	Le but
L'orientation directive de supervision amène le superviseur *directif* à :	L'orientation de collaboration de supervision amène le superviseur *collaboratif* à :	L'orientation non directive de supervision amène le superviseur non *directif* à :
• Clarifier le problème confronté ou mis par l'enseignante ou l'enseignant,	• Présenter et faire présenter les points de vue sur l'amélioration de l'enseignement,	• Ecouter le problème de l'enseignante ou de l'enseignant avec beaucoup d'empathie,
• Présenter son propre point de vue,	• Clarifier les positions,	• Encourager l'enseignante ou l'enseignant,
• Diriger le personne sur les actions,	• Ecouter les perceptions de l'autre,	• Clarifier le problème ou questionnement,
• Démontrer les comportements d'enseignement appropriés,	• Découvrir le problème par solutions alternatives acceptées par les parties,	• Présenter ses solutions alternatives,
• Fixer les standards pour l'amélioration de la situation,	• Négocier un plan commun d'action.	• Aider à résoudre le problème dans le plan de l'enseignante ou de l'enseignant.
• Renforcer et encourager l'autre dans ses progrès.		

Pour réaliser les objectifs de supervision et vivre le processus de supervision avec les supervisés, il est important de considérer que ce sont des personnes qui travaillent ensemble, donc qui sont en relation. Le superviseur qui désire favoriser le meilleur développement de la personne avec laquelle il travaille doit faire preuve de beaucoup de discrétion et manifester des attitudes qui sont de nature à faire progresser les personnes quelle que soit l'orientation de supervision utilisée. À cet égard, le superviseur peut s'inspirer des travaux de Gilles Dussault concernant une théorie restreinte de supervision dans les programmes d'enseignement.[1] Ces travaux s'inspirent du modèle théorique de Carl R. Rodgers sur la thérapie et le changement personnels. La recherche de Gilles Dussault s'est limitée à la fonction d'enseignement et la supervision y est vue comme un processus à travers lequel l'enseignant est aidé à acquérir la compétence dont il a besoin pour remplir ses devoirs et ses tâches professionnelles. Puisque la relation d'aide occupe une place de choix dans les orientations proposées pour la supervision de l'enseignement du français, il semble opportun de tenir compte de cette théorie restreinte dans les rapports avec les personnes. Essentiellement, cette théorie de la supervision se décrit de la façon suivante:

---

1. Dussault Gilles, A Theory of Supervision in Teacher Education, Teachers College Press, Columbia University, 1970.

Si:

1. Le superviseur et le supervisé sont en contact;
2. Le superviseur est congruent dans ses relations avec le supervisé;
3. Le superviseur fait l'expérience de l'attitude positive inconditionnelle;
4. Le superviseur fait l'expérience d'une compréhension empathique du schème de référence du supervisé;
5. Le supervisé perçoit, au moins à un degré minimum, l'attitude positive inconditionnelle du superviseur pour lui, et la compréhension empathique du superviseur;

Alors:

Les changements suivants seront observés dans la personnalité et le comportement du supervisé à la fin de la période de rencontres et d'expériences professionnelles de supervision:

1. Le supervisé est plus congruent (ou l'équivalent, plus ouvert à ses expériences, moins sur la défensive) qu'il était au début de la période de rencontres;

2. Son ajustement psychologique est amélioré, tendance vers l'optimum;
3. Il perçoit ses propres activités professionelles et ses performances d'enseignement plus objectivement et avec plus de réalisme;
4. Sa perception de son idéal personnel d'enseignement est plus réaliste et plus réalisable;
5. Sa perception de son propre idéal est plus réaliste et plus réalisable.

CHAPITRE IV

LES CRITÈRES DE SÉLECTION

Si tous les supervisés avaient les mêmes caractéristiques, il serait facile d'avoir les mêmes comportements de supervision pour tous pour réaliser le processus de supervision. Comme tel n'est pas le cas, il faut choisir certains comportements plutôt que certains autres à certains moments donnés avec des personnes données. Pour déterminer la meilleure séquence possible de comportements de supervision, il existe un certain nombre de critères qui peuvent faciliter le choix. Le présent chapitre en expose deux (2) à titre indicatif en se référant aux travaux de Glickman[1].

Selon lui, un premier critère pourrait être le niveau d'engagement des personnes. Certaines sont très engagées dans leur enseignement, d'autres moins, et enfin d'autres pas du tout. L'engagement est un terme général qui inclut temps et effort. Les personnes peuvent être placées sur un continuum d'engagement variant de bas à élevé. Le Tableau IV présente les caractéristiques que l'on peut observer chez les personnes se situant aux extrémités de ce continuum d'engagement:

---

1. Glickman, Carl D., op. cit., p. 39.

Tableau IV

Continuum d'engagement

BAS	ÉLEVÉ
• peu intéressé par les élèves	• très intéressé par les élèves et les autres enseignants
• peu de temps et d'énergie dépensés	• beaucoup de temps et d'énergie dépensés
• intéressé d'abord au maintien de son emploi	• intéressé d'abord à en faire davantage pour les autres

Une deuxième variable vient jouer quand il s'agit de travailler avec les personnes, c'est leur habileté à penser abstraitement. En effet, des recherches nombreuses démontrent qu'il s'agit là d'une variable très importante à considérer en supervision parce que les personnes qui ont un haut niveau d'abstraction de la pensée régressent vers le niveau le plus bas si elles ne sont pas stimulées et certaines vont même jusqu'à décrocher dans leur profession. Le Tableau V présente les caractéristiques que l'on peut observer chez les personnes se situant à divers niveaux sur ce continuum:

Tableau V

Continuum d'abstraction de la pensée

BAS		ÉLEVÉ
• confus au sujet du problème à résoudre	• peut définir le problème à résoudre	• peut penser à plusieurs façons de résoudre le problème
• ne sait pas ce qu'il faut faire	• peut penser à une ou deux réponses possibles	• peut trouver plusieurs solutions alternatives
• "montre-moi"		
• a une ou deux réponses habituelles au problème	• a de la difficulté à penser au moyen d'un plan	• peut choisir un plan et penser à chaque étape

Une personne qui a un niveau d'abstraction de la pensée très bas n'est pas sûre d'elle si elle a un problème de classe à résoudre ou, si elle tente de le résoudre, est très confuse à propos du problème. Les personnes ayant un niveau modéré d'abstraction de la pensée sont généralement capables de définir le problème selon la façon avec laquelle elles le voient. Les personnes ayant un niveau élevé de pensée voient le problème de plusieurs façons et sont capables d'envisager plusieurs solutions possibles.

En considérant les deux variables de niveau d'engagement et de niveau d'abstraction de la pensée, le superviseur peut se situer par rapport à une personne avec qui il doit travailler. En plaçant ces deux variables en intersection, il se dégage quatre (4) types de personnes. Il ne faut certe pas les classer toutes dans ces cases, mais les variables fournissent au superviseur une base raisonnable pour mieux voir les différences entre les personnes avec qui il doit vivre une relation d'aide. Le Tableau VI présente ces catégories de personnes obtenues à l'aide des variables dégagées plus haut.

Tableau VI

Catégories de personnel

	ÉLEVÉ	
Case III Les observateurs analytiques	ABSTRACTION DE LA PENSÉE	Case IV Les professionnels
BAS ENGAGEMENT		ÉLEVÉ
Case I Les décrocheurs		Case II Les travailleurs divergents
	BAS	

Case I: Les décrocheurs

Ces personnes ont un bas degré d'engagement et un bas degré d'abstraction de la pensée. Elles font juste le minimum pour garder leur emploi. Elles ont un peu de motivation pour s'améliorer. Elles ne pensent pas aux changements qu'elles pourraient faire et elles sont satisfaites de la même routine jour après jour. Les causes de toutes les difficultés sont imputées aux autres. Selon leur vision, ce sont les élèves, l'administration ou un comité qui a besoin d'aide, jamais elles-mêmes. Elles viennent travailler exactement à l'heure et quitte l'école aussitôt que possible.

Case II: Les travailleurs divergents

Ceux-là ont un haut degré d'engagement mais un bas degré d'abstraction. Ils sont enthousiastes, énergiques et plein de bonnes intentions. Ils désirent devenir meilleurs dans leur profession et rendent leurs classes plus vivantes et intéressantes pour les élèves. Ils travaillent très fort et généralement quittent l'école avec du matériel pour travailler à la maison. Malheureusement, la pensée, les bonnes intentions sont contrariées par leur manque d'habileté à penser les problèmes de façon globale, entière et réaliste. Ils s'impliquent dans de multiples projets et activités mais deviennent facilement confus, découragés par leur propre vision et leurs tâches non réalistes. Comme résultat, rarement ils complètent un effort d'amélioration de leur enseignement avant d'en entreprendre un autre.

Case III: Les observateurs analytiques

Ils ont un bas degré d'engagement et un haut degré d'abstraction. Ils sont la personne intelligente, au verbe élevé qui a toujours plein de grandes idées à propos de ce qu'elle peut faire dans sa propre classe, dans les autres classes, et même dans l'école. Ils peuvent discuter clairement et penser les étapes nécessaires à une implication efficace. Ils sont nommés observateurs analytiques parce que leurs idées ne résultent pas souvent en action. Ils connaissent les besoins et ce qu'il faut faire mais sont incapables de trouver le temps, les énergies et le soin nécessaire pour réaliser le plan.

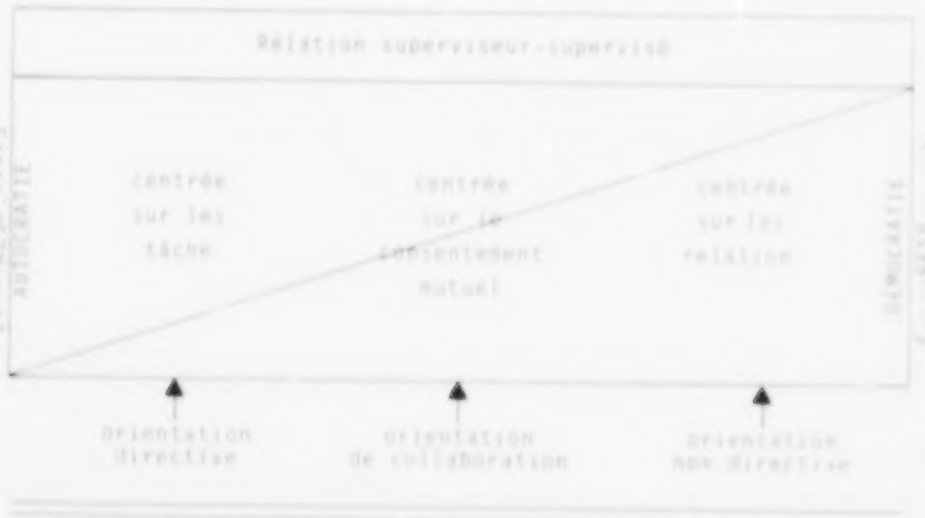
Case IV: Les professionnels

Ils ont un haut degré d'engagement et un haut degré d'abstraction. Ils sont de vrais professionnels, engagés continuellement à s'améliorer, à améliorer leurs élèves et leurs collègues. Ils peuvent penser à propos de la tâche à faire, envisager des alternatives, faire un choix rationnel, développer et réaliser un plan approprié. Non seulement font-ils cela pour eux-mêmes, mais pour la communauté entière. Ils sont vus par les autres comme des leaders informels, des gens que les autres sont toujours prêts à aider. Non seulement amènent-ils des idées, des moyens et des ressources, mais ils deviennent activement impliqués dans la résolution complète de n'importe quel plan. Ils sont des penseurs et des faiseurs.

Par rapport aux comportements de supervision, les superviseurs doivent travailler avec les supervisés de façon à développer chez eux un degré plus élevé d'engagement et d'abstraction de la pensée. Le superviseur doit d'abord commencer à travailler avec une personne à son stade de développement à elle. Au fur et à mesure que des gains sont réalisés, le superviseur peut lui laisser plus de responsabilité et par conséquent utiliser moins de direction. C'est à ce moment que les séquences de comportements de supervision et les stades de développement de la personne se confondent et il appartient au superviseur de choisir les comportements appropriés et de faire les ajustements qu'ils juge à propos. Le tableau VII présente une façon de visualiser la relation superviseur-supervisé de manière à intégrer les orientations de supervision dans le sens de l'autocratie ou de la démocratie. Selon cette illustration, plus la responsabilité du superviseur est grande(S) et celle de l'enseignante ou l'enseignant petite(e), plus la relation est centrée sur la tâche et utilise une orientation directive de supervision avec les comportements appropriés. À l'opposé, plus la responsabilité du superviseur est petite (s) et celle de l'enseignante ou l'enseignant est grande (E), plus la relation est centrée sur les relations interpersonnelles et utilise une orientation non directive de supervision avec les comportements appropriés.

Tableau VII

Relation superviseur-supervisé



CHAPITRE 5

L'AUTO-ÉVALUATION DES PROCESSUS

Le présent guide de suivi met en parallèle deux processus qui se réalisent à deux niveaux différents et qui sont en relation l'un avec l'autre. Le processus d'enseignement/apprentissage est réalisé par l'enseignante ou l'enseignant dans l'école, dans la classe ou hors de l'école et de la classe, tandis que le processus de supervision est réalisé par la personne mandatée dans l'école pour assurer et assumer le suivi de l'enseignement du français. Ce processus de supervision a besoin du premier pour le réaliser. Pour permettre aux intervenants de se situer au sein de leur processus respectif et leur permettre de mieux se comprendre mutuellement lorsqu'ils seront en relation, une auto-évaluation pourrait être faite par chacun, de son côté, à l'aide d'une série d'affirmations de rappel. Le présent chapitre suggère pour chaque processus une série d'énoncés qui sont repris ou intégrés au sein d'une échelle numérique inspirée de l'Echelle Stanford-E.R.E.N.S. concernant l'évaluation des enseignements. Pour chaque processus une échelle numérique a fait l'objet d'un appendice.

1. Processus d'enseignement/apprentissage

Voici une série d'énoncés qui pourraient faciliter la réflexion sur le processus et servir d'auto-évaluation ou d'évaluation formative lors de rencontres avec le superviseur.

Planifier

1. Le programme de mon degré d'enseignement est réparti de la façon suivante:
   - Vue globale de l'année;
   - Répartition par étape;
   - Répartition par unités d'enseignement/apprentissage;
   - Répartition par scénario.
2. Les objectifs d'enseignement/apprentissage sont issus du programme officiel et visent à développer chez l'élève l'habileté à:
   - Comprendre des discours oraux et écrits;
   - Produire des discours oraux et écrits;
   - Se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus ou écoutés.
3. L'organisation du scénario de cours prévoit que les élèves vont:
   - Pratiquer l'habileté à comprendre ou à produire des discours oraux ou écrits;
   - Objectiver la pratique faite;
   - Acquérir des connaissances.
4. Dans le scénario de cours, il y a une relation entre les activités d'objectivation et la pratique de l'habileté.

12. Le matériel didactique et les divers moyens d'enseignement sont bien adaptés au contenu du cours et aux intérêts des élèves.

5. Dans le scénario de cours, il y a une relation entre les activités d'acquisition de connaissances et les activités d'objectivation de la pratique.

6. Dans le scénario de cours, les stratégies d'enseignement tiennent compte de la motivation des élèves (goût, intérêt, besoin).

7. Le scénario de cours prévoit une ou des activités d'évaluation formative.

8. Le scénario de cours prévoit des modalités de mesure et/ou d'évaluation conformes aux(x) type(s) d'objectif(s) poursuivi(s).

Enseigner

9. Le scénario de cours est présenté aux élèves.

10. Les liens entre les différentes activités sont clairs et logiques. Les élèves savent où ils vont.

11. La méthodologie d'enseignement utilisée est concordante avec l'orientation du programme officiel, c'est-à-dire, permet la pratique de l'habileté et l'objectivation de la pratique et l'acquisition des connaissances.

12. Le matériel didactique et les divers moyens d'enseignement sont bien adaptés au contenu du cours et aux intérêts des élèves.

13. Le cours progresse au rythme des élèves et tous ont bien compris avant de passer à d'autres étapes.

14. Les élèves manifestent de l'attention et participent activement aux activités.

15. Les relations entre les élèves et entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant sont harmonieuses.

Évaluer

16. Les moyens de mesurer et/ou d'évaluer sont variés et tiennent compte des objectifs fixés.

17. Les élèves analysent les résultats de l'évaluation et sont invités à en tenir compte.

18. Les stratégies et les moyens d'enseignement font l'objet d'une évaluation par l'enseignante ou l'enseignant à l'aide des grilles de rentabilité.

2. Processus de supervision

Voici une série d'énoncés qui pourraient faciliter la réflexion sur le processus et servir d'auto-évaluation ou d'évaluation formative lors de rencontres avec le supérieur ou supérieure.

Planifier

1. La situation a fait l'objet d'une analyse et a conduit à un diagnostic.
2. L'analyse s'est effectuée avec les personnes concernées.
3. Les objectifs de supervision sont déterminés pour l'année, l'étape, ou la semaine.
4. Les personnels participent à la détermination des objectifs de supervision et des mécanismes d'évaluation.

Actualiser

5. Un plan d'action est mis sur pied, pour atteindre les objectifs déterminés.
6. Les stratégies d'interventions dans le plan d'action tiennent compte des caractéristiques des personnes concernés et de la conjoncture du milieu.
7. Le plan d'action est connu et/ou présenté au personnel enseignant.
8. Les mécanismes d'évaluation des objectifs et des stratégies sont connus et/ou présentés au personnel enseignant.
9. Le plan d'action est actualisé tel que prévu.
10. Les relations superviseur-supervisé sont harmonieuses.

Évaluer

11. Les objectifs du plan d'action sont évalués.

12. Les stratégies du plan d'action sont évaluées.

13. Le personnel enseignant participe à l'évaluation des objectifs du plan d'action.

14. Le personnel enseignant participe à l'évaluation des stratégies utilisées dans l'actualisation du plan d'action.

15. L'évaluation des objectifs et des stratégies débouche sur un nouveau diagnostic.

Après cette série d'énoncés, une série de questions relatives à la tenue des rencontres de supervision est présentée dans le but d'aider le superviseur à mieux réussir ses entrevues avec le personnel enseignant.

Quelques questions pour améliorer l'habileté à conduire une rencontre de supervision[1]

Avant la conduite de la rencontre

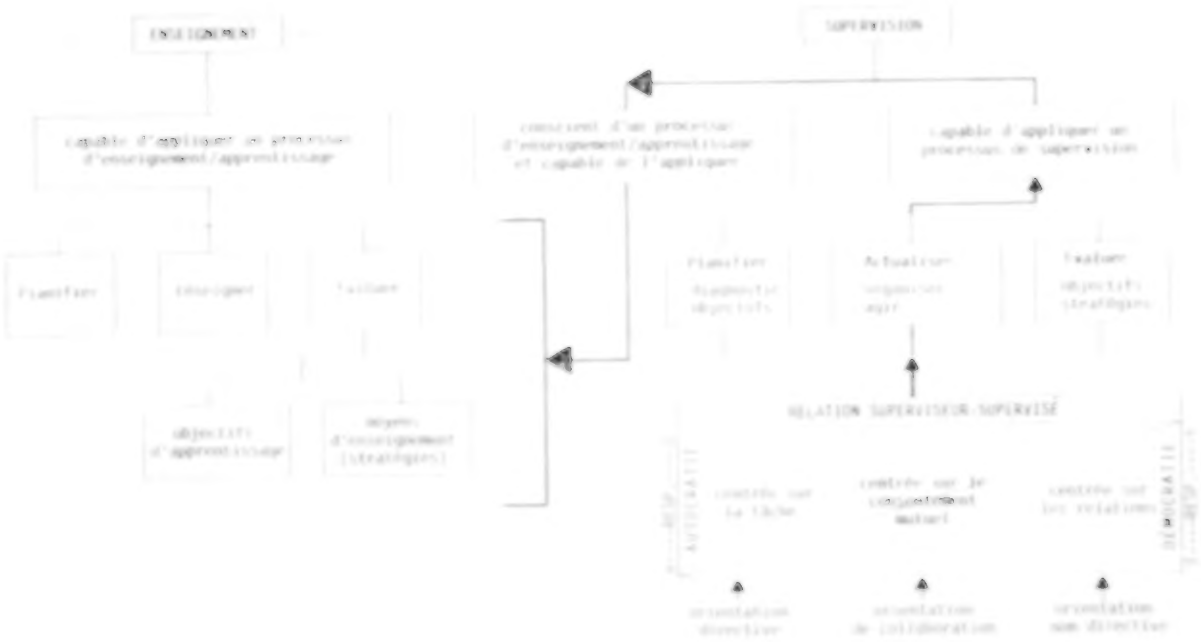
1. Quel est, à mon avis, le meilleur objectif de cette rencontre?
2. Quels comportements verbaux et non verbaux vais-je utiliser pour construire un climat de support?
3. Quelles questions vais-je poser en vue de permettre à l'enseignante ou l'enseignant d'identifier les facettes du problème?
4. Laquelle des autres habiletés relatives à la rencontre de supervision vais-je particulièrement surveiller durant la rencontre?

Après la rencontre

1. Jusqu'à quel point ai-je atteint mes objectifs de la rencontre?
2. Comment l'enseignante ou l'enseignant a-t-il répondu au climat que j'ai créé?
3. Comment puis-je m'améliorer dans la formulation et la façon de poser des questions?
4. Quelles habiletés de rencontre dois-je privilégier au cours de la prochaine rencontre?

---

1. Traduction de l'article anglais: A Systematic Approach to Improving Conference Skills, Richard Kindsvatter and William W. Wilen, paru dans la revue Educational Leadership, ASCD, Virginia, April 1981, p. 525.


ENSEIGNANT
capable d'appliquer un processus d'enseignement/apprentissage
Planifier
Enseigner
Evaluer
objectifs d'apprentissage
SUPERVISION
conscient d'un processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer
capable d'appliquer un processus de supervision
Planifier
Actualiser
Evaluer
RELATION SUPERVISEUR-SUPERVISÉ
centrée sur la tâche
centrée sur le comportement moteur
centrée sur les relations
orientation directive
orientation de collaboration
orientation non directive

BIBLIOGRAPHIE

Enseignement

C.S.R.Q., La planification de l'enseignement du français au secondaire. Première secondaire. Services éducatifs, juin 1981. 164 pages.

M.E.Q. (D.G.D.P.). Guide pédagogique. Secondaire, No 16-3413, mai 1982, 188 pages.

M.E.Q. (D.G.D.P.). Guide pour l'évaluation dans la classe de français. Secondaire. Édition de rodage, septembre 1981, 75 pages.

M.E.Q. (D.G.D.P.). Programme d'études. Français, langue maternelle, No 16-3412-01, février 1981, 103 pages.

M.E.Q., Direction générale des Réseaux. Devis d'implantation du nouveau programme de français au secondaire, préparé par Berthier Dolbec et Réal Labonté, novembre 1980, 30 pages.

Supervision

Cogan, M.L., Clinical Supervision. Boston: Houghton Mifflin Co., 1973.

Dussault Gilles. A Theory of Supervision in Teacher Education. Teachers College Press, Columbia University, 1970.

Glickman, Carl D., Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instructions. Alexandria, Va.: ASCD, 1981, 65 pages.

Hart, N.E.C., "The Philosophical Bases of Instructional Supervision: Identification and Classification". Ph. D. Dissertation, University of Georgia, 1979.

Kindsvatter, Richard and Wilen, William W., article in Educational Leadership, ASCD, Virginia, April 1981, p. 525.

Sullivan, C.G., Clinical Supervision, A State of the Art Review. Alexandria, Va.: ASCD, 1980.

APPENDICE I

UNITÉ DE PLANIFICATION 6

FICHE 1

Unité de planification : 6

Ensemble de pratiques

Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur un sujet donné.

Ensemble de pratiques

Faire des exposés oraux à caractère informatif portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention d'informer quelqu'un sur ce sujet.

Compréhension

Objectivation de la pratique

1. [illegible]

2. [illegible]

• Acquisition de connaissances •

[illegible]

Production

Objectivation de la pratique

1. [illegible]

2. [illegible]

Unité de planification : 6 (suite)

Objectivation de la pratique	• Acquisition de connaissances •	Objectivation de la pratique
4. lexique : faire expliquer le sens de certains mots, ou groupes de mots, en tenant compte du contexte verbal et de la situation de communication.	lexique ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot : - le contexte verbal, - la situation de communication. ■ Techniques et outils : - le dictionnaire usuel (composition d'un article, type de renseignements fournis, utilité).	lexique 4. : faire vérifier si le sens qu'ils donnent à certains mots, ou groupes de mots, correspond à un des sens que l'usage leur attribue généralement.
5. syntaxe : faire reconnaître dans quelle mesure la ponctuation de certaines phrases en facilite la lecture et la compréhension.	syntaxe ■ Éléments du fonctionnement syntaxique qui permettent de donner du sens à une phrase : - les signes de ponctuation : majuscule, point, point d'interrogation, point d'exclamation, virgule, deux points suivis de guillemets, point virgule et tiret du dialogue.	éléments prosodiques 8. : faire reconnaître, à l'aide des réactions des récepteurs, si la prononciation, le débit et le volume ont favorisé la réception de leur discours.
	éléments prosodiques ■ Éléments prosodiques sur lesquels repose la réception d'un discours oral : - la prononciation, - le débit, - le volume, - l'intonation.	

APPENDICE 2

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT

FICHE 2

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT

Pratique de compréhension	Temps		Pratique de production
Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse. Référence: Guide pédagogique, pp. 168-169.	5 pér.		Référence:

COMPRÉHENSION		PRODUCTION
Objectivation de la pratique	⟵ Acquisition de connaissances ⟶	Objectivation de la pratique
1. Intention 1,1 Identifier sujet de l'article 1,2 Identifier l'intention de l'émetteur 1,3 Identifier les informations qui sont nouvelles 1,4 Identifier les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les informations. 2. Rapports 2,1 Identifier l'émetteur 4. Lexique 4,1 Expliciter le sens de certains mots en tenant compte du contexte verbal et de la sit. com.	■ L'intention de communication ■ Éléments du discours qui servent à préciser les informations: • les adjectifs qualificatifs ■ Éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot: • le contexte verbal • la situation de communication	

FICHE 2

UNITÉ D'ENSEIGNEMENT (suite)

COMPRÉHENSION		PRODUCTION
Objectivation de la pratique	⟵ Acquisition de connaissances ⟶	Objectivation de la pratique
5. Syntaxe 5,1 Identifier les phrases qui servent à affirmer des faits, à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expr. des sentiments. 5,2 Relever les différents signes de ponctuation et dire comment ils permettent de donner du sens à une phrase.	■ Éléments qui permettent de donner du sens à une phrase: • les types de phrases ■ Éléments qui permettent de donner du sens à une phrase: • les signes de ponctuation	

ÉVALUATION	
FORMATIVE	SOMMATIVE
• Oralement, je fais ressortir par les élèves ce qui caractérise cet article de presse: - informations nouvelles ou encyclopédie - précisions par objectifs qualificatifs - narratif ou descriptif - types de phrases ou intentions • Chacun prend note des informations relevées au tableau pour le 2e scénario.	• Le 3e scénario sera une activité d'évaluation sommative intégrant les éléments des 2 précédents. (100 points) • L'examen de passage complètera l'évaluation sommative. (100 points)

APPENDICE 3

SCÉNARIO D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE NO 1

SCENARIO D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE No 1

PRATIQUE DE L'HABILETÉ

(1 séance de cours)

Stratégies	Explications
1. Le maître demande aux élèves de dire ce qu'ils savent des ours. 2. Il note au tableau en deux colonnes les informations entendues (scientifiques ou non scientifiques). 3. Les élèves disent selon eux pourquoi telle information est scientifique ou non scientifique. 4. Invitation à lire l'article de revue suivant pour dégager d'autres informations nouvelles. article : L'Ours noir, in Vidéo-Presse, Vol. IX, no 9, mai 1980, Éditions Paulines (2 textes)	• Ce scénario découle de l'unité d'enseignement touchant la pratique de compréhension: Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse. • Les stratégies ici doivent amener les élèves à lire avec l'intention de s'informer sur le sujet, donc d'aller chercher des informations nouvelles.

ACTIVITÉS D'OBJECTIVATION ET D'ACQUISITION

(4 séances de cours)

Stratégies	Explications
1. Intentions • Oralement, les élèves disent sur quels éléments ils s'appuient pour identifier le sujet de l'article et disent lequel des deux (2) textes est le plus intéressant à lire et pourquoi? • Ils énumèrent les informations nouvelles sans se référer au texte. • Ils disent quelles sont les informations qui sont communes aux deux (2) textes. • Ils classent individuellement les informations dans la grille no 1 fournie. • Ils font en équipes de deux (2) le petit travail de précision des informations à l'aide de la grille no 2.	Ces premières activités orales ont pour but de vérifier si les élèves ont retenu quelque chose et sont capables de dégager l'essentiel des informations nouvelles et faire le lien avec les activités précédant la lecture. Il découvriront que les informations nouvelles sont nombreuses, que des deux (2) textes, l'un est à caractère scientifique donc moins intéressant à lire. Ils découvrent que les adjectifs qualificatifs du texte ont pour fonction d'apporter plus de précisions aux informations.

FICHE 5

SCÉNARIO D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE No 1 (suite)

ACTIVITÉS D'OBJECTIVATION ET D'ACQUISITION

Stratégies	Explications
2. Rapports	
• Oralement, les élèves décrivent le rôle joué par celui qui a écrit les deux (2) textes.	Émetteur actif, donc intéressant émetteur impersonnel donc moins intéressant, plus informatif et scientifique.
4. Lexique	
• Oralement, découvrir le sens de certains mots moins familiers du texte et expliquer en contexte.	Les régionalismes sont mis de côté, dans le but de les retravailler avec le lexique.
• Remplir la grille no 3 sur régionalismes.	
5. Syntaxe	
• Oralement, les élèves disent pourquoi l'auteur du texte narratif commence par une question alors que la réponse est dans le texte.	Pour découvrir le rôle des impératives et des interrogatives vs maintenir l'intérêt et alimenter le suspense.
• Oralement, identifier les principaux signes de ponctuation utilisés et pourquoi ils diffèrent d'un texte à l'autre.	Pour amener les élèves à dire comment les signes de ponctuation permettent de donner du sens à une phase.
• Aussi, dire à quoi servent les guillemets et pourquoi il n'y en a pas dans le texte informatif.	
Synthèse des acquis	
• Leur faire énumérer les éléments à retenir (noter au tableau selon un ordre établi) concernant les points suivants:	• Pour faire le bilan des acquis avec les élèves (notes à cet effet)
• caractéristique de la situation de communication et du discours É — R • précisions apportées par les adjectifs qualificatifs et rôle de la ponctuation • discours narratif vs descriptif • types de phrases vs intentions • intention de lecture vs s'informer.	• situation de communication • fonctionnement du discours • fonctionnement de la langue.

Grille n° 1

Classez dans la colonne qui convient les informations qui suivent :

	Informations scientifiques	Informations non scientifiques
a) L'ours est omnivore.		
L'ours aspire le miel et la cire d'une large goulée.		
c) L'ours est agressif.		
L'animal bougea la tête d'un air excédé.		
e) Les oreilles de l'ours mesurent entre 11 et 27 cm.		
La période des amours : mi-avril, fin août.		
g) L'ours aime pêcher les poissons de sa grosse patte diffue.		
h) L'ours est carnivore.		
Pieds postérieurs : 22 à 36 cm.		

Grille n° 2

1. Dans le 4e paragraphe du texte *L'ours noir*, relève 12 adjectifs qui se rapportent à l'ours.

2. Dans le texte *Fiche d'identification*, trouve 4 adjectifs qui se rapportent à l'ours.

3. Dis pourquoi le texte *L'ours noir* contient plus d'adjectifs que la fiche d'identification.

4. Quel rôle jouent les adjectifs dans un texte ?

5. Relève, dans le 4e paragraphe, une expression qui prouve que l'auteur traite l'ours comme un animal familier.

6. Refais une lecture de la fiche d'identification. Y a-t-il une expression qui exprime les sentiments de l'auteur ? Pourquoi ?

Grille n° 3

1. Reliez la définition qui convient aux mots suivants :

parages	• Armé de griffes.
trapu	• Qui se nourrit de chair.
végétarien	• Qui est gourmand de...
carnivore	• Gros et court.
griffu	• Agace, importune.
friand	• Sous-arbrisseau des montagnes à baies rouges.
harcelé	• Endroit aux environs d'un lieu où l'on se trouve.
éperdu	• Personne qui ne mange pas de viande.
airelle	• Troublé par une violente émotion.
savane	• Fatigué à l'excès.
excédé	• Terrain marécageux.

2. Pourquoi les mots « talles », « ouache », « chicoute » et « bleuets » ne figurent-ils pas au dictionnaire Larousse ?

_____

_____

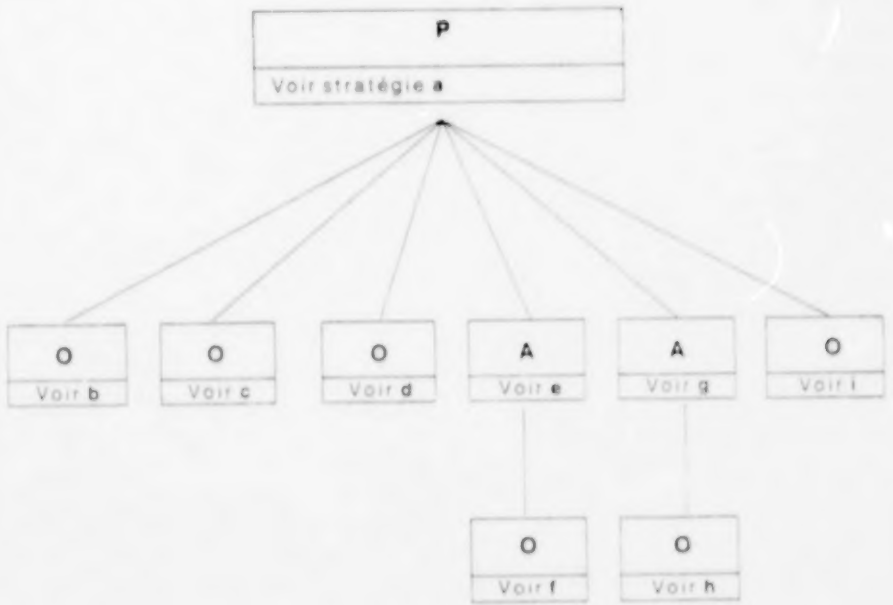
APPENDICE 4

SCÉNARIO DE COURS

APPENDICE 4

SCÉNARIO DE COURS

Le scénario de cours qui suit illustre de façon plus concrète la dynamique du processus. Les éléments du processus s'articulent de la façon suivante:



SCÉNARIO	EXPLICATIONS
Stratégie a 1. Le maître apporte en classe un collage fait à partir des éléments descriptifs de l'article d'encyclopédie intitulé **Hamster**. Le collage est loin de donner le portrait du hamster mais on y retrouve: - une cage ouverte, - une carte géographique de l'Europe occidentale, - une légende donnant la longueur de l'animal, - une fourrure, couleur de tigre avec du blanc et du noir, - une queue d'écureuil repliée, - des oreilles de lapin en éveil, - un museau de sanglier, - un cercle,	Ce scénario a été élaboré à partir de la pratique de discours suivante inscrite au programme de première secondaire: « Lire des articles d'encyclopédie ou de revue pour la jeunesse portant sur un sujet non lié à l'actualité, avec l'intention de s'informer sur ce sujet. » Cette stratégie de pratique comporte les éléments de mise en situation et les conditions de réalisation de cette pratique de lecture. Elle a aussi comme particularité de prévoir toutes les activités d'objectivation qui suivront, puisque le collage a été réalisé à partir des éléments descriptifs et informatifs du texte.

· un terrier, · des mains à la place des pattes arrière, · une boîte de céréales, · un soleil couchant, · une seringue. Tous ces éléments sont en quelque sorte repérables dans le texte que les élèves auront à lire.	Les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances feront donc partie d'un ensemble cohérent.
2. Le maître demande aux élèves en quoi ce collage pourrait représenter un animal et quel animal.	
3. Le maître leur demande d'y voir un hamster. Pour vérifier la « vraisemblance » du collage, il leur propose de s'informer sur le hamster en lisant le texte tiré d'une encyclopédie.	Cette phase de la stratégie amène les élèves à lire le texte avec l'intention de s'informer sur les vraies caractéristiques du hamster, telles que décrites dans le discours.
4. Les élèves lisent individuellement.	

HAMSTER

Ces jolis petits rongeurs ont connu, il y a quelques années, une grande popularité parmi les jeunes qui ont tenté de les élever et de les apprivoiser. Ce sont cependant des animaux farouches, supportant mal la captivité. Leur lieu d'origine de l'Ancient Continent, Asie occidentale et Europe orientale, mais il y en a dans presque toutes les régions tempérées du globe.

Leur corps, de quinze centimètres environ, est recouvert d'une fourrure douce, fauve blanche et noire, et se termine par une petite queue tronquée. Leurs yeux sont noirs, leurs oreilles toujours en éveil et leur museau semble remuer sans cesse. Ils ressemblent beaucoup à de petits écureuils, moins la queue touffue.

Les hamsters possèdent de vastes bajoues qui vont de leur bouche à leurs épaules, mais qui ne sont visibles que lorsqu'elles sont pleines de nourriture. Ils y mettent les provisions qu'ils vont ensuite entasser dans leur terrier, s'aidant de leurs pattes antérieures qu'ils utilisent comme des mains.

Ils mangent surtout des céréales, mais aussi des légumes et des fruits.

Ils sortent généralement de nuit, ce sont des animaux qui abîment les récoltes et dont on se débarasse difficilement car ils se défendent avec beaucoup de courage lorsqu'ils sont attaqués ou se replient au fond de leurs terriers.

Les hamsters atteignent l'âge adulte lorsqu'ils ont deux mois. Ce sont des animaux très prolifiques. On emploie maintenant beaucoup de hamsters comme animaux de laboratoire au lieu de rats et de cobayes car ils ont peu de maladies spécifiques, mais, par contre, on peut leur inoculer facilement les maladies humaines.

(NOS AMIES LES BÊTES – RONGEURS).

Encyclopédie du livre d'or, tome 8, Éditions des deux coqs d'or, pages 700 - 701

Stratégie b

1. Après la lecture du texte, le maître distribue aux élèves la grille suivante et leur demande de vérifier si les informations contenues dans le texte correspondent à celles que l'on retrouve dans l'illustration.

Grille

informations du texte	informations du collage		informations nouvelles
	r.	d.	

2. Le maître demande si c'est le collage ou le texte qui fournit les meilleures informations.

Cette stratégie fait porter l'objectivation sur l'intention du récepteur :

— s'informer sur un sujet donné.

L'activité d'objectivation qui se trouve concrétisée de cette façon, est la suivante :

« Faire relever les principaux faits contenus dans l'article. »

Stratégie c

1. Avec l'aide des élèves, l'enseignant dresse au tableau la liste des informations claires et des informations confuses relevées dans le texte.

Objectivation sur l'intention du récepteur :

« Faire identifier le sujet traité »
« Faire relever les principaux faits contenus dans l'article »

Stratégie d

1. En sous-groupes, les élèves cherchent dans le texte les éléments qui servent à clarifier certaines informations et ceux qui ne suffisent pas à expliciter d'autres informations.

Objectivation :

« Faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les faits »

Stratégie e

1. Si l'élève n'arrive pas à dégager les éléments du discours qui précisent les informations, il leur remet le texte remanié suivant:

Texte:

Les rongeurs ont connu, il y a longtemps, une popularité parmi les jeunes qui ont tenté de les élever et de les apprivoiser. Ce sont cependant des animaux supportant mal la captivité. Leur race est originaire de l'Ancien Continent, l'Asie et l'Europe, mais il y en a dans toutes les régions du globe.

Leur corps, de quelques centimètres, est recouvert d'une fourrure et se termine par une queue. Leurs yeux sont de couleur, leurs oreilles en éveil et leur museau semble renifler. Ils ressemblent beaucoup à des écureuils, la queue en moins.

Les hamsters possèdent des bajoues qui vont de leur bouche à leurs épaules, mais qui ne sont visibles que lorsqu'elles sont pleines de nourriture. Ils mettent dans ces bajoues les provisions qu'ils vont ensuite entasser dans leurs terriers en s'aidant de leurs pattes qu'ils utilisent comme des mains.

Ils mangent des céréales, mais aussi des légumes et des fruits.

Acquisition de connaissances nécessaires à l'objectivation

Cette acquisition de connaissances porte sur les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les informations:

- le nom commun,
- le nom propre,
- l'adjectif numéral,
- le complément du nom,
- l'adjectif qualificatif.

En comparant les deux textes, l'élève dégage les éléments du discours qui servent à préciser les informations.

Stratégie f

Avec les élèves, le maître revient sur les informations fournies par le texte. Il discute avec eux à propos des éléments du discours qui ont rendu les informations claires ou confuses. Ils discutent des raisons qui ont fait que le collage ne représentait pas le hamster.

Objectivation (intention):
- *Faire relever les mots et les groupes de mots qui servent à préciser les informations.*

Objectivation (lexique):
- *Faire expliciter le sens de certains mots, en tenant compte du contexte verbal...*

Stratégie g

1. Si les élèves ne parviennent pas à identifier tous les éléments, le maître leur suggère l'activité d'acquisition de connaissances suivante:
   a) Le maître donne 5 mots difficiles et demande aux élèves de construire une phrase avec chaque mot.
   b) Il leur donne 5 phrases dans lesquelles ces mots sont employés dans un contexte qui en justifie l'utilisation.
   c) Les élèves comparent leurs phrases à celles fournies par le maître.
   d) Mise en commun. Faire découvrir que le contexte permet souvent de dégager le sens d'un mot ou que le sens premier d'un mot est quelquefois modifié par le contexte.

Acquisition de connaissances sur les éléments qui permettent d'identifier le sens d'un mot:

- le contexte verbal.

Cette acquisition de connaissances est justifiée par l'objectivation de la pratique qui précède et par celle qui suivra.

Stratégie h

1. On revient au texte sur le hamster. Le maître demande aux élèves de souligner les éléments lexicaux qui posaient des problèmes de compréhension.

2. Il demande ensuite de relever les éléments du contexte verbal qui pourraient permettre de trouver le sens exact ou approximatif des expressions incomprises.

Objectivation (lexique)

« Faire expliciter le sens de certains mots, en tenant compte du contexte verbal »

Stratégie i

1. Le maître demande aux élèves si le texte fournit suffisamment d'explications sur le hamster.

2. Il leur fait dire ensuite quelles sont les informations vraiment nouvelles que le texte leur a fournies.

3. Est-ce que ce texte donne le goût de poursuivre la recherche d'informations sur cet animal ou tout autre animal domestique ? Cette question peut entraîner la classe dans d'autres pratiques de lecture et donner lieu à un autre scénario.

Objectivation (l'intention)

« Faire reconnaître dans quelle mesure l'article contient ou ne contient pas les informations recherchées, contient des informations déjà connues et des informations nouvelles »

APPENDICE 5

ÉCHELLE NUMÉRIQUE POUR L'AUTO-ÉVALUATION
DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

ÉCHELLE NUMÉRIQUE POUR L'AUTO-ÉVALUATION DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

		PEU 1	PARTIELLEMENT 2	PASSABLEMENT 3	EN GRANDE PARTIE 4	TOUT À FAIT 5
PLANIFIER	1. La répartition du programme du degré est effectuée pour l'année, l'étape, le cours.					
	2. Les objectifs d'enseignement/apprentissage sont issus du programme officiel.					
	3. Le scénario de cours prévoit mettre les élèves en situation de: o Pratiquer l'habileté o Objectiver la pratique o Acquérir des connaissances					
	4. Les stratégies d'enseignement tiennent compte des caractéristiques et de la motivation des élèves.					
	5. Le scénario prévoit des modalités de mesure et/ou d'évaluation conformes au(x) type(s) d'objectif(s) poursuivi(s).					
ENSEIGNER	6. Le scénario de cours est présenté aux élèves.					
	7. La méthodologie d'enseignement utilisée est conforme aux orientations du programme officiel.					

ÉCHELLE NUMÉRIQUE POUR L'AUTO-ÉVALUATION
DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

		PEU	PARTIELLEMENT	PASSABLEMENT	EN GRANDE PARTIE	TOUT À FAIT
		1	2	3	4	5
ENSEIGNER	8. Le matériel didactique et les moyens d'enseignement sont adaptés au contenu du cours et aux intérêts des élèves.					
	9. Les élèves participent activement aux activités et sont motivés.					
	10. Les relations interpersonnelles en classe sont harmonieuses.					
ÉVALUER	11. Les moyens de mesurer et/ou d'évaluer sont variés et tiennent compte des objectifs fixés.					
	12. Les élèves analysent les résultats de l'évaluation et sont invités à en tenir compte.					
	13. Les stratégies et les moyens d'enseignement font l'objet d'une évaluation par l'enseignante ou l'enseignant.					

APPENDICE 6

ÉCHELLE NUMÉRIQUE POUR L'AUTO-ÉVALUATION DU PROCESSUS DE SUPERVISION

ÉCHELLE NUMÉRIQUE POUR L'AUTO-ÉVALUATION DU PROCESSUS DE SUPERVISION

		PEU 1	PARTIELLEMENT 2	PASSABLEMENT 3	EN GRANDE PARTIE 4	TOUT À FAIT 5
PLANIFIER	1. La situation a fait l'objet d'une analyse et a conduit à un diagnostic.					
	2. L'analyse s'est effectuée avec les personnes concernées.					
	3. Les objectifs de supervision sont déterminés pour l'année, l'étape, ou la semaine.					
	4. Les personnels participent à la détermination des objectifs de supervision et des mécanismes d'évaluation.					
ACTUALISER	5. Un plan d'action est mis sur pied, pour atteindre les objectifs déterminés.					
	6. Les stratégies d'interventions dans le plan d'action tiennent compte des caractéristiques des personnes concernées et de la conjoncture du milieu.					
	7. Le plan d'action est connu et/ou présenté au personnel enseignant.					
	8. Les mécanismes d'évaluation des objectifs et des stratégies sont connus et/ou présentés au personnel enseignant.					

ÉCHELLE NUMÉRIQUE POUR L'AUTO-ÉVALUATION
DU PROCESSUS DE SUPERVISION

		NON	PARTIELLEMENT	PASSABLEMENT	EN GRANDE PARTIE	TOUT À FAIT
		1	2	3	4	5
ACTUALISER	9. Le plan d'action est actualisé tel que prévu.					
	10. Les relations superviseur-supervisé sont harmonieuses.					
ÉVALUER	11. Les objectifs du plan d'action sont évalués.					
	12. Les stratégies du plan d'action sont évaluées.					
	13. Le personnel enseignant participe à l'évaluation des objectifs du plan d'action.					
	14. Le personnel enseignant participe à l'évaluation des stratégies utilisées dans l'actualisation du plan d'action.					
	15. L'évaluation des objectifs et des stratégies débouche sur un nouveau diagnostic.					

APPENDICE 7

INVENTAIRE DES CROYANCES
EN SUPERVISION

INVENTAIRE DES CROYANCES EN SUPERVISION

Partie 1: Prédictions (cochez 1 réponse par question)

Questions	Pourcentage de temps				
	près de 100%	env. 75%	env. 50%	env. 20%	env. 0%
1. Combien souvent utilisez-vous l'approche directive? (plutôt que les 2 autres approches avec les enseignants)					
2. Combien souvent utilisez-vous l'approche de collaboration? (vs les 2 autres)					
3. Combien souvent utilisez-vous l'approche non-directive? (vs les 2 autres)					

1. Traduit de Glickman, Carl D., Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction, ASCD, 1981, p. 12.

Consigne: Encerclez A ou B pour chaque énoncé. Si vous n'êtes pas certain, choisissez celui qui est le plus près de votre sentiment.

1. A. Les superviseurs devraient donner aux enseignants un grand degré d'autonomie et d'initiative à l'intérieur de limites définies grosso modo.

   B. Les superviseurs devraient donner aux enseignants des directions (guides) au sujet des méthodes qui les aideraient à améliorer leur enseignement.

2. A. Il est important pour les enseignants de fixer leurs propres buts et objectifs pour la croissance professionnelle.

   B. Il est important pour les superviseurs d'aider les enseignants à réconcilier leurs styles de personnalité et d'enseignement avec la philosophie et la direction (sens) de l'école.

3. A. Les enseignants sont vraisemblablement dans un état inconfortable et anxieux si les objectifs sur lesquels ils seront évalués ne sont pas clairement définis par le superviseur.

   B. Les évaluations des enseignants sont sans signification si les enseignants ne sont pas capables de définir avec leurs superviseurs les objectifs pour l'évaluation.

4. A. Une relation ouverte, de confiance, chaude et personnelle avec les enseignants est le plus important ingrédient dans la supervision des enseignants.

   B. Un superviseur qui est trop intime avec les enseignants risque d'être moins efficace et moins respecté qu'un superviseur qui garde un certain degré de distance professionnelle avec les enseignants.

5. A. Mon rôle durant les conférences de supervision est de faire l'interaction positive, de participer à l'information réaliste, et d'aider les enseignants à planifier leurs propres solutions de problèmes.

   B. Les méthodes et les stratégies que j'utilise avec les enseignants dans une conférence sont orientées en fonction d'en arriver à un accord sur les besoins pour l'amélioration future.

6. Dans la phase initiale de travail avec un enseignant:

   A. Je développe des objectifs avec chaque enseignant qui aideront à l'atteinte des buts de l'école.

   B. Je tente d'identifier les talents et buts des enseignants individuellement de façon qu'ils peuvent travailler sur leur propre amélioration.

7. Quand plusieurs enseignants ont un problème de classe similaire, je préfère:

   A. Avoir le groupe d'enseignants sur le sujet en comité et les aider à travailler ensemble à résoudre le problème.

   B. Aider les enseignants sur une base individuelle à trouver leurs forces, habiletés et ressources de façon que chacun trouve sa solution au problème.

8. La plus importante piste qu'un atelier de in-service a besoin est quand:

   A. Le superviseur perçoit que plusieurs enseignants manquent de connaissance ou d'habileté dans un domaine spécifique, lequel est le résultat d'un moral bas, d'un stress injustifié et d'un manque d'efficacité d'enseignement.

   B. Plusieurs enseignants perçoivent le besoin de renforcer leurs habiletés dans le même domaine d'enseignement.

9. A. Le personnel de supervision devrait décider des objectifs d'un atelier de in-service au moment où ils ont une bonne idée des habiletés des enseignants et des besoins de l'école.

   B. Les enseignants et le personnel de supervision devraient atteindre un consensus à propos des objectifs d'un atelier de in-service avant que l'atelier se tienne.

10. A. Les enseignants qui ont le sentiment d'être en croissance personnelle seront plus efficace dans la classe que les enseignants qui n'ont pas fait l'expérience de la croissance personnelle.

    B. La connaissance et l'habileté d'enseignement des stratégies et méthodes éprouvées depuis des années devraient être pensées et pratiquées par tous les enseignants pour être efficaces dans leurs classes.

11. Quand je perçois qu'un enseignant peut être en train de réprimander un élève inutilement:

A. J'explique, lors d'une rencontre avec l'enseignant, pourquoi la réprimande était excessive.

B. Je m'informe de l'incident auprès de l'enseignant, mais je ne fais pas intervenir mes jugements.

12. A. Une façon efficace d'améliorer la performance de l'enseignant est de formuler clairement des objectifs de comportement et créer des stimulants significatifs pour les réaliser.

B. Les objectifs de comportement sont enrichissants et aidants à quelques enseignants mais étouffants pour d'autres; aussi quelques enseignants bénéficient des objectifs de comportement dans certaines situations mais non dans d'autres.

13. Durant la rencontre de pré-observation:

A. Je suggère à l'enseignant ce que je devrais observer, mais je laisse l'enseignant prendre la décision finale relative aux objectifs et aux méthodes d'observation.

B. L'enseignant et moi-même décidons mutuellement des objectifs et méthodes d'observation.

14. A. L'amélioration apparaît très lentement si les enseignants sont laissés à eux-mêmes; mais quand un groupe d'enseignants travaillent ensemble sur un problème spécifique, ils apprennent rapidement et leur moral redevient haut.

B. Les activités de groupe peuvent être agréables, mais je crois qu'une discussion individuelle et ouverte avec un enseignant à propos d'un problème et de ses possibilités de solutions entraîne plus de résultats soutenus.

15. Quand un atelier de in-service ou de développement de personnel est prévu:

A. Tous les enseignants qui ont participé à la décision de tenir l'atelier devraient s'attendre d'y assister.

B. Les enseignants, sans égard à leur rôle dans la formation de l'atelier, devraient être capable de décider si l'atelier est pertinent à leur croissance personnelle ou professionnelle et, sinon, ne devraient pas s'attendre d'y assister.

Clé de réponses (à comparer avec prédictions)

Étape 1: Encerclez votre réponse de la partie I de l'inventaire dans les colonnes ci-dessous.

Colonne I	Colonne II	Colonne III
1B	1A	
	2B	2A
3A	3B	
4B		4A
	5B	5A
6A		6B
	7A	7B
8A		8B
9A	9B	
10B		10A
11A		11B
12A	12B	
	13B	13A
14B	14A	
	15A	15B

Étape 2: Transposez le nombre d'éléments encerclés dans chaque colonne et multipliez par 6,7

2,1 Réponse totale de la colonne I _____ X 6,7 =

2,2 Réponse totale de la colonne II _____ X 6,7 =

2,3 Réponse totale de la colonne III _____ X 6,7 =

Étape 3: Interprétation et modèle dominant.

2,1 = % approx. de l'approche directive vs 2 autres

2,2 = % approx. de l'approche de collaboration vs 2 autres

2,3 = % approx. de l'approche non directive vs 2 autres

APPENDICE 2

QUESTIONNAIRE DE FEED BACK RELATIF AU GUIDE DE SUIVI
DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE DE L'OUTAOUAIS

Questionnaire de feed-back relatif au Guide de suivi de l'enseignement du français langue maternelle au secondaire

Par: Richard Langlois

Hull, février 1984

N.B.: Prière de retourner à Richard Langlois C.S.R.O. le ou avant le 24 février 1984

225, rue St-Rédempteur, Hull, Québec, téléphone 771 7311 – J8X 2T3

PRÉSENTATION

Le présent questionnaire de feed-back a été conçu pour recueillir de l'information concernant la pertinence des éléments que contient le Guide de suivi de l'enseignement du français et sur les conclusions qui peuvent être tirées de son expérimentation.

Il est structuré en trois (3) parties distinctes: 1- Le guide lui-même, 2- l'expérimentation, 3- l'évaluation de l'expérimentation effectuée. Les questions présentent une référence aux pages du Guide. Pour les besoins de la compilation des informations, il est important que vous indiquiez votre fonction au moment de l'expérimentation. Les réponses fournies à ce questionnaire seront compilées et leur synthèse sera intégrée au rapport de recherche comme résultats de l'action. Il est donc important de répondre le mieux possible de façon à apporter une contribution valable à cette recherche.

- ☐ enseignant
- ☐ chef de groupe
- ☐ adjoint de matière
- ☐ adjoint de niveau
- ☐ directeur de l'école
- ☐ autre, spécifier: _____

QUESTIONNAIRE

1. Le Guide de suivi

Les intentions

En introduction, il est écrit:

> "Le présent Guide de suivi a été conçu à l'intention des intervenants dans l'école pour être un instrument pour aider au suivi de l'enseignement du français, dans le cadre de l'application du nouveau programme de français, langue maternelle au secondaire. En effet, avec l'application du nouveau programme de français, de nouvelles pratiques d'enseignement et d'apprentissage prennent place et entraînent, par voie de conséquence, de nouvelles façons d'en aborder et d'en assurer le suivi." (p. V).

1.1 À votre avis, le Guide de suivi correspond-il à ce besoin?

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Commentaires: _____

_____

_____

1.2 Ses intentions sont-elles claires:

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Commentaires: _____

_____

_____

L'enseignement

1,3 Le chapitre premier du Guide de suivi (pp. 1 à 8) qui décrit l'enseignement du français sous l'angle de la capacité de l'enseignant de réaliser le processus d'enseignement/apprentissage avec ses élèves, vous semble-t-il clair et facilement compréhensible?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

La supervision

1,4 Êtes-vous d'accord avec la définition qui est faite de la supervision (p. 9), c'est-à-dire, "un processus de gestion du processus d'enseignement/apprentissage, un processus visant à améliorer les performances d'enseignement du français et à aider les enseignants à se développer dans la profession et par conséquent, personnellement"?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

1.5 Êtes-vous d'accord avec l'énoncé (p. 10) qui soutient que "dans l'école, c'est la personne mandatée à cet effet, par l'autorité, qui a la responsabilité première de la supervision de l'enseignement du français."

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Commentaires: _____

_____

_____

1.6 Êtes-vous d'accord avec les deux (2) manifestations retenues pour la compétence de supervision reliée au processus d'enseignement/apprentissage (p. 11), c'est-à-dire,

1. Être conscient du processus d'enseignement/apprentissage et capable de l'appliquer.
2. Être capable d'appliquer un processus de supervision

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Commentaires: _____

_____

_____

1,7 Êtes-vous d'accord avec la description qui est faite de la première manifestation retenue en supervision (p. 11), c'est-à-dire, "être conscient du processus d'enseignement/apprentissage" et capable de l'appliquer.

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

1,8 Êtes-vous d'accord avec la description qui est faite de la deuxième manifestation retenue en supervision (p. 12), c'est-à-dire, "être capable d'appliquer un processus de supervision"?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

1,9 Êtes-vous d'accord avec le choix du modèle retenu (p. 13), c'est-à-dire, les séries spécifiques de comportements de supervision en trois (3) orientations, pour répondre au besoin d'ajustement et d'adaptation avec les personne

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

1,10 Êtes-vous d'accord pour que les travaux de Gilles Dussault sur la théorie restreinte de supervision dans les programmes d'enseignement soient retenus pour aider au niveau des attitudes avec les personnes? (p. 21)

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

1,11 Considérez-vous que les deux variables retenues et décrites en page 27:

- niveau d'engagement de la personne

et

- niveau d'abstraction de la pensée,

permettent au superviseur de se situer avec les personnes et de choisir l'orientation de supervision à privilégier?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

L'auto-évaluation des processus

1.12 Croyez-vous que la liste d'énoncés présentés aux pages 32 à 35 au sujet du processus d'enseignement/apprentissage est utile et nécessaire pour se situer et s'auto-évaluer comme enseignant?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

1.13 Croyez-vous que la liste d'énoncés présentés aux pages 35 à 37 au sujet du processus de supervision est utile et nécessaire pour se situer et s'auto-évaluer comme superviseur?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

1.14 Croyez-vous que les questions relatives à l'amélioration de l'habileté à conduire une rencontre de supervision (p. 38) sont de nature à aider le superviseur à conduire sa rencontre et à améliorer son habileté?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

2.4 Avez-vous fait l'expérience d'utiliser une orientation particulière de supervision (directive, de collaboration, non directive) telle que décrite dans le Guide de suivi? (p. 20)

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Si oui, laquelle? _____

Commentaires: _____

_____

_____

2.5 Avez-vous fait l'expérience des travaux de Gilles Dussault sur l'attitude de supervision dans les rencontres de supervision, telle que décrite dans le Guide de suivi? (p. 21)

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Commentaires: _____

_____

_____

2.6 Avez-vous fait l'expérience d'utiliser les deux variables (niveau d'engagement de la personne et niveau d'abstraction de la pensée) telles que décrites dans le Guide de suivi (p. 27) pour vous situer par rapport aux personnes et pour choisir l'orientation de supervision appropriée?

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Commentaires: _____

_____

_____

2,4 Avez-vous fait l'expérience d'utiliser une orientation particulière de supervision (directive, de collaboration, non directive) telle que décrite dans le Guide de suivi? (p. 20)

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Si oui, laquelle? _____

Commentaires: _____

_____

_____

2,5 Avez-vous fait l'expérience des travaux de Gilles Dussault sur l'attitude de supervision dans les rencontres de supervision, telle que décrite dans le Guide de suivi? (p. 21)

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

2,6 Avez-vous fait l'expérience d'utiliser les deux variables (niveau d'engagement de la personne et niveau d'abstraction de la pensée) telles que décrites dans le Guide de suivi (p. 27) pour vous situer par rapport aux personnes et pour choisir l'orientation de supervision appropriée?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

_____

_____

2.7 Avez-vous fait l'expérience de l'une ou l'autre des séries d'énoncés concernant l'auto-évaluation des processus telles que décrites dans le Guide de suivi?

Série A: Processus d'enseignement/apprentissage
Série B: Processus de supervision

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Si oui, laquelle? _____

Commentaires: _____

2.8 Avez-vous fait l'expérience de l'utilisation des questions relatives à l'amélioration de l'habileté à conduire une rencontre de supervision telles que décrites dans le Guide de suivi? (p. 38)

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Commentaires: _____

3. **Évaluation de l'expérimentation**

Enseignement

3.1 À la lumière de votre compréhension de la partie enseignement, quelle évaluation faites-vous de l'expérimentation que vous avez faite du processus d'enseignement/apprentissage?

Supervision

3.2 À la lumière de votre compréhension de la partie supervision, quelle évaluation faites-vous de l'expérimentation que vous avez faite du processus de supervision?

3.3 À la lumière de votre compréhension de la partie supervision quelle évaluation faites-vous de l'expérimentation des orientations de supervision (directive, de collaboration, non directive)?

3,4 À la lumière de votre compréhension de la partie supervision, quelle évaluation faites-vous de la théorie de Gilles Dussault sur l'attitude de supervision dans les rencontres de supervision?

3,5 À la lumière de votre compréhension de la partie supervision, quelle évaluation faites-vous des listes d'énoncés pour l'auto-évaluation des processus et l'amélioration des rencontres de supervision?

3,6 Croyez-vous que le Guide de suivi dans son application pose des problèmes particuliers?

Si oui, lesquels: _____

oui	non	+ ou -
☐	☐	☐

Commentaires: _____

3.7 Croyez-vous que ce Guide de suivi pourrait s'appliquer avec n'importe quelle discipline d'enseignement dans l'école? (avec adaptation concernant les éléments contenus dans chaque discipline)

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

3.8 Croyez-vous que du perfectionnement ou de la mise à jour devrait être organisée pour les superviseurs dans l'école?

oui ☐ non ☐ + ou - ☐

Commentaires: _____

Si oui, quelle forme pourrait prendre ce perfectionnement ou cette mise à jour?

_____

Merci pour votre contribution
à cette recherche

Prière de retourner le questionnaire le ou avant le 24 février 1984 à Richard Langlois, C.S.R.O.

APPENDICE 3

COMMUNICATIONS

COMMISSION SCOLAIRE DE LA HAUTE-GATINEAU

331, rue du Couvent, Maniwaki, QC J9E 1H5 Tél.: (819) 449-4590

Le 19 mars 1984 168

Monsieur Paul-Émile Séguin
Commission scolaire régionale
de l'Outaouais
225, rue St-Rédempteur
Hull (Qué.)
J8X 2T3

Monsieur,

Nous avons dernièrement eu le plaisir de recourir aux services de M. Richard Langlois, lors d'une soirée de sensibilisation concernant le suivi de l'enseignement du français, dans le cadre de l'application du nouveau programme.

Il nous fait grand plaisir de souligner l'excellente présentation que nous a donnée M. Langlois. Le groupe de directeurs, de directeurs adjoints et de conseillers pédagogiques (primaire et secondaire) que rencontrait votre conseiller, s'est montré vivement intéressé par le Guide de suivi de l'enseignement du français, langue maternelle au secondaire.

Au moment où l'on se préoccupe à bon droit de la mission des enseignants et des responsables de l'enseignement dans le domaine de l'évaluation, ce guide clarifie avantageusement la notion de supervision du processus d'enseignement-apprentissage ainsi que le rôle joué par chacun des superviseurs.

Si l'on en juge par la qualité de l'intervention de M. Langlois dans notre milieu, votre commission peut se réjouir de le compter parmi son personnel.

Soyez assuré que nous vous savons gré du prêt de ses services et nous osons espérer que nous pourrons de nouveau compter sur lui, à l'occasion.

Avec mes remerciements, recevez Monsieur, nos salutations les meilleures.

LE DIRECTEUR DES SERVICES ÉDUCATIFS

LOUIS PELLETIER

LP/am

MB/nl

SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT

Le 15 septembre 1983.

Monsieur Richard Langlois
conseiller pédagogique
Commission Scolaire Régionale
de l'Outaouais
225, rue Saint-Rédempteur
Hull (Québec).
J8X 2T3

Bonjour,

Je viens de lire ton Guide de suivi de l'enseignement du français, langue maternelle, au secondaire. Je l'ai trouvé clair, intéressant. Il donne de bonnes idées sur l'assistance que l'on peut apporter au personnel enseignant dans l'application du nouveau programme.

Dans ton texte, tu fais mention "du plan d'action pédagogique". Cette notion est pour moi inconnue. Pourrais-tu m'en apporter un exemple à la réunion du 30 septembre? Par la même occasion, j'aimerais avoir une copie de la politique d'évaluation. Cela serait-il possible?

Je t'en remercie à l'avance.

Au plaisir de se rencontrer bientôt

Marcel Bédard,
conseiller pédagogique.

MB/nl

[illegible], RUE JEAN-BAPTISTE MEILLEUR REPENTIGNY, QC [illegible] TÉL. [illegible]

APPENDICE 4

PROJET D'ÉLABORATION D'UNE NOUVELLE STRUCTURE
D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

RESSOURCES ÉDUCATIVES

PROJET D'ÉLABORATION D'UNE NOUVELLE STRUCTURE D'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

DOCUMENT DE TRAVAIL

7 février 1984

TABLE DES MATIÈRES

I. PRÉSENTATION _____ 2

II. NOUVEAU RÔLE DU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

Structure de relations dans l'école _____ 7

Animation pédagogique _____ 8

Suivi pédagogique _____ 10

Répartition du temps des conseillers pédagogiques ___ 12

Recommandation I _____ 13

I- PRESENTATION

DOCUMENT DE TRAVAIL

DOCUMENT DE TRAVAIL

I- PRESENTATION

La Commission scolaire régionale de l'Outaouais, lors de la session du 19 décembre 1983 du Conseil des commissaires, adoptait les **orientations** qu'elle entend favoriser en 1984-1985.

1- Amélioration du bilan pédagogique

2- Consolidation de l'autonomie de l'école

L'amélioration du bilan pédagogique étant directement reliée à l'implantation du nouveau régime pédagogique, passe par l'atteinte des **objectifs suivants**:

1. Susciter la **motivation** de l'ensemble des personnels ainsi que des élèves;

2. Sensibiliser et informer les enseignants aux avantages d'une saine mesure et évaluation par l'entremise d'**instruments adéquats**;

3. Améliorer la qualité de l'enseignement dans le milieu par un **support amélioré à l'enseignant**;

4. Mettre en place des **mécanismes appropriés** en vue d'assurer une implantation rationnelle et efficace des nouveaux programmes;

5. Favoriser une meilleure **planification** de l'action pédagogique;

6. **Améliorer l'activité d'apprentissage.**

Ces objectifs sont tous aussi importants les uns que les autres puisque leur atteinte contribue à la réalisation de **la mission éducative de l'école.**

La deuxième orientation retenue, à savoir la consolidation de l'autonomie de l'école, vient renforcer le rôle de l'école pour faciliter la réalisation de sa mission. Cette orientation passe par l'atteinte des **objectifs suivants:**

1. Utiliser au maximum les **ressources existantes;**

2. Instaurer des **mécanismes** appropriés pour assurer aux directions d'écoles les services nécessaires;

3. Adopter des **politiques**, des **règlements**, des **instructions** et des **procédures** qui faciliteront une consolidation véritable de cette autonomie;

4. Concourir à l'application de facto de ces pouvoirs dorénavant dans l'école.

Pour atteindre ces objectifs, il est important que l'école puisse compter sur des **ressources** qui seraient en mesure de fournir les services nécessaires de façon quasi permanente **"sur le terrain"** donc, dans l'école.

Les **ressources éducatives**, en entreprenant cette réflexion, suite aux nouvelles orientations de la C.S.R. de l'Outaouais avaient un **but** bien précis:

> **Préparer les membres de la T.D.E. à** prendre des décisions éclairées sur le sujet de la décentralisation de l'animation pédagogique.

De plus, les ressources éducatives visaient les **objectifs suivants** quant à cette vaste opération:

1. **Responsabiliser** davantage **l'école** dans le dossier de l'animation pédagogique;
2. Répondre aux besoins du milieu en **se rapprochant** de celui-ci;
3. Réussir l'opération **administrativement** et **humainement**;
4. Continuer d'offrir les **services centralisés** dans certains dossiers;
5. Maintenir **un lien** avec la direction des ressources éducatives pour permettre une évaluation de la nouvelle situation quant aux tâches à accomplir;
6. Bâtir un modèle du **nouveau rôle du conseiller pédagogique**;
7. Préparer les gens impliqués (cadres d'écoles et de services, conseillers pédagogiques) à **s'adapter** à ce nouveau rôle.

C'est dans cet esprit que les ressources éducatives actuellement centralisées au siège social, ont entrepris une réflexion dans le but de trouver ensemble la meilleure façon d'atteindre les objectifs pédagogiques avec les ressources existantes. La démarche entreprise a permis d'examiner diverses solutions alternatives pour finalement établir un consensus autour d'un **projet de décentralisation des conseillers pédagogiques**.

Outre les ressources éducatives, actuellement centralisées, il peut exister dans les divers milieux des **agents multiplicateurs** qui oeuvrent pour le bénéfice de notre communauté scolaire. Ces ressources humaines possèdent une certaine expertise et se greffent de façon ponctuelle à la structure d'animation pédagogique proposée.

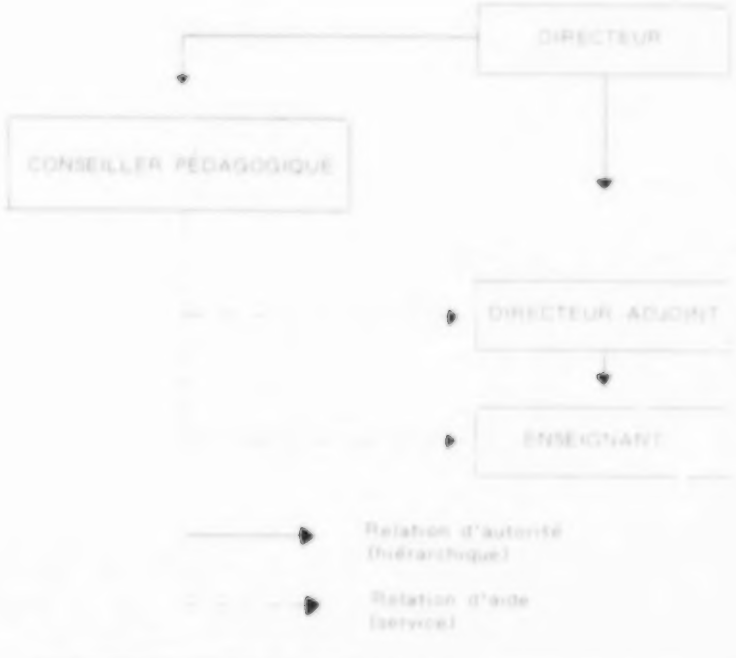
Ce projet **n'est pas une négation de l'efficacité de la formule actuellement vécue**, au contraire. Force est cependant de constater que, dorénavant, la mission de l'école exige que les ressources soient le plus près possible de l'activité éducative, voire même au milieu. **Le projet se veut donc une contribution concrète à l'école dans ses efforts pour atteindre ses objectifs.**

II- NOUVEAU ROLE DU CONSEILLER PEDAGOGIQUE

DOCUMENT DE TRAVAIL

II- NOUVEAU RÔLE DU CONSEILLER PÉDAGOGIQUE

STRUCTURE DES RELATIONS DANS L'ÉCOLE



- Le conseiller pédagogique relève de l'autorité du directeur de l'école.
- Le conseiller pédagogique est en relation d'aide avec le directeur-adjoint et les enseignants de l'école.
- Les enseignants relèvent de l'autorité du directeur-adjoint ou du directeur de l'école.

La tâche du conseiller pédagogique s'effectue dans les secteurs d'activités suivants:

1. Animation pédagogique
2. Suivi pédagogique

---

1. ANIMATION PEDAGOGIQUE

1.1 **INFORMER LE MILIEU** au sujet du développement du **nouveau régime pédagogique** du secondaire

- nouveaux programmes;
- guides pédagogiques;
- matériel didactique;
- instruments de mesure et d'évaluation;
- régime de certification
- etc.

1.2 **IDENTIFIER ET ANALYSER LES BESOINS** du milieu en vue de préparer des **plans d'action** pour l'implantation des **nouveaux programmes** et le **perfectionnement** des enseignants.

DOCUMENT DE TRAVAIL

1.3 **AIDER LES ENSEIGNANTS** à développer leur habileté à appliquer le **processus d'enseignement/apprentissage** qui consiste à:

- planifier les objectifs d'apprentissage;
- enseigner selon l'esprit du programme;
- évaluer: — les apprentissages des élèves
  — les moyens d'enseignement

1.4 **AIDER LES ENSEIGNANTS** à **élaborer leurs instruments de mesure et d'évaluation** et à **analyser** les résultats.

1.5 **FOURNIR UNE EXPERTISE DE CONTENU DE PROGRAMMES** dans sa spécialité ou **recourir à une ressource** externe selon les exigences de la spécialité.

1.6 **FOURNIR UNE EXPERTISE DE CONTENU DANS SA SPÉCIALITÉ** ou agir comme personne-ressource externe pour des besoins pédagogiques identifiés:

- concertation de plusieurs écoles lors de journées pédagogiques communes;
- adaptation de programmes et de matériel didactique;
- concertation des ressources éducatives;

- comités pédagogiques;
- agent multiplicateur;
- etc.

2. SUIVI PEDAGOGIQUE

2.1 **FOURNIR** aux directeurs et directeurs-adjoints le support nécessaire pour les aider à appliquer le processus de supervision qui consiste à:

- **planifier** les objectifs de supervision;
- réaliser **la gestion du processus d'enseignement/ apprentissage** des enseignants;
- **évaluer** les objectifs de supervision.

2.2 **FOURNIR UNE EXPERTISE** de contenu quant aux **matériels** à utiliser pour les programmes:

- manuel de base de l'élève;
- matériel d'apprentissage;
- matériel complémentaire;
- autre, selon pertinence;
- etc.

2.3 **FOURNIR** au directeur ou au directeur-adjoint **les critères d'ordre pédagogique** devant servir à l'évaluation **pédagogique** de l'enseignant (le conseiller pédagogique ne fait ni ne participe à **l'évaluation** de l'enseignant).

RÉPARTITION DU TEMPS DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

- L'année compte environ 220 jours de travail.

- De façon générale,

  - environ **90%** du temps, le conseiller pédagogique est présent dans l'école, affecté à sa tâche d'animation pédagogique et d'aide au suivi pédagogique.

  - Environ **10%** du temps, le conseiller pédagogique est en situation de concertation ou d'animation dans l'école ou en dehors de l'école.

- Toute utilisation particulière d'un conseiller pédagogique à d'autres fins est **sujette à entente** avec le directeur de l'école.

RECOMMANDATION I

Compte tenu de ce qui précède, les ressources éducatives recommandent que les postes de conseillers pédagogiques soient décentralisés vers les écoles.

DOCUMENT DE TRAVAIL